Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370485
Centre d'intérêt: 751

McNicoll, Louiselle.

Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit / Louiselle McNicoll, Gérard-Raymond Roy. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
vi, 106 p. : ill. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 8)

Bibliogr.: p. [85]-86.

ISBN 2-89260-007-7

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Orthographe *Expression orale *Expression écrite *Test de rendement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire catholique de Sherbrooke (Québec) *Commission scolaire régionale de l'Estrie (Sherbrooke, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Pronom

Le volume présente une méthode d'apprentissage de l'accord et les résultats de son expérimentation auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Trois objectifs spécifiques sont visés: 1. définir l'orthographe d'accord ou grammaticale à partir de manifestations orales; 2. développer deux éléments de l'oral (la pronominalisation et les formes marquées) pouvant faciliter l'apprentissage de l'orthographe d'accord ou grammaticale; 3. expérimenter ces éléments comme moyens didactiques. Une première partie du volume présente les éléments théoriques en relation directe avec ces objectifs.

L'expérimentation a eu lieu auprès de 128 élèves de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (deux classes de quatrième année et deux classes de sixième année) et de la c.s.r. de l'Estrie (deux classes de secondaire II). En mai 1981, les élèves ont été soumis à un pré-test suivi d'une intervention pédagogique d'une durée de 45 minutes. Un matériel était laissé en classe à titre de prolongement et les enseignants étaient inviter à l'utiliser avec leurs élèves. Un mois plus tard, les élèves étaient soumis à un post-test. Ces tests (reproduits en annexe) consistent essentiellement en exercices à trous et en questions à choix multiples.

L'expérience, malgré certaines lacunes dans la confection des tests, paraît valable. Certes, dès la sixième année, l'habileté à pronominaliser des élèves s'avère impressionnante; leur niveau de performance varie toutefois grandement selon les implications contextuelles. Outre la scolarisation, le rendement scolaire influence le résultat aux tests; il n'en va pas de même du sexe et du niveau

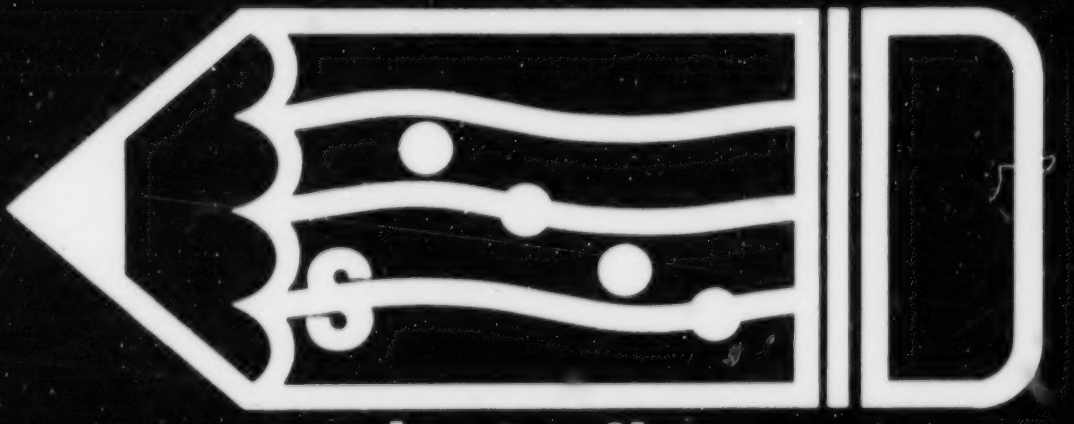
socio-économique des élèves.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

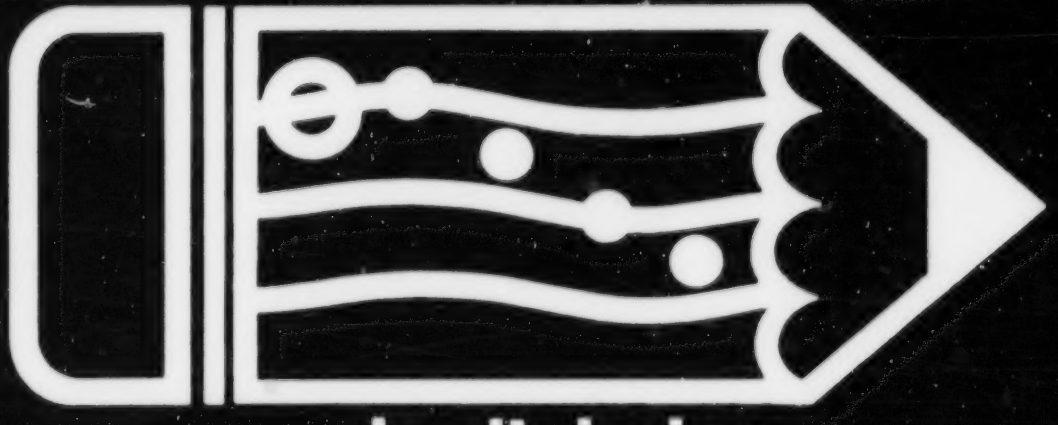
E D U Q 8370485

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit



je tu il on



le l' la les

Louiselle McNicoll Gérard-Raymond Roy

Publication du PPMF
No 8

E D U Q 8370485

Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit

1983
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français
2e trimestre 1983
ISBN 2-89268-007-7

Publications du PPMF de Sherbrooke

N° 1 *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*
Louis-M. Ouellette

N° 2 *Le français par l'activité filmique*
Guy Bessette

N° 3 *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*
Louise Lafontaine

N° 4 *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*
Lucille Latendresse

N° 5 *Apprentissages par la communication*
Gertrude Doyon

N° 6 *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*
Jacques Tardif

N° 7 *Exploiter le récit*
Gabrielle Desautels

N° 8 *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*
Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

À paraître

N° 9 *Genre et nombre*
Étude théorique
Gérard-Raymond Roy

N° 10 *Genre et nombre*
Étude appliquée
Gérard-Raymond Roy

N° 11 *Le journal télévisé au 2e cycle du primaire*
Guy Bessette

N° 12 *Les homophones: diagnostics et remèdes*
Louiselle McNicoll

Présentation et mise en pages

Francine Belleau

Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIER CHAPITRE — CADRE THÉORIQUE 5

1. L'orthographe grammaticale comme lien de l'oral vers l'écrit 5

1.1 Les liens 5
1.2 Les termes prépondérants 7

2. Implications sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale 9

2.1 La pronominalisation au niveau du discours 13
2.2 L'apposition pronominale 15

3. Deux moyens, de l'oral à l'écrit 19

3.1 La pronominalisation 19
3.2 Les formes marquées à l'oral 20

CHAPITRE II — CADRE EXPÉRIMENTAL 23

1. Les variables retenues 23

1.1 Les sexes 24
1.2 Les niveaux scolaires 24
1.3 Les résultats en français 24
1.4 Les milieux socio-économiques 26

2. Les instruments de mesure 26

2.1 Le prétest et le post-test 27

— première partie 27
— deuxième partie 28

2.2 L'expérimentation 32

A) La passation du prétest et du post-test 32
B) L'intervention pédagogique 33

1re étape. — La nécessité de l'emploi des pronoms 34
2e étape. — Pronominalisation de l'objet en le, la, les 36
3e étape. — Prise de conscience de la relation donneur-receveur grâce aux termes marqués à l'oral 38
4e étape. — L'accord à partir des termes pronominalisés 41
5e étape. — L'accord à partir des termes pronominalisables 43

CHAPITRE III — ANALYSE DES RÉSULTATS 49

1. Des instruments statistiques appropriés 49

2. L'habileté à pronominaliser 51

3. Les accords selon les contextes et selon les variables 54

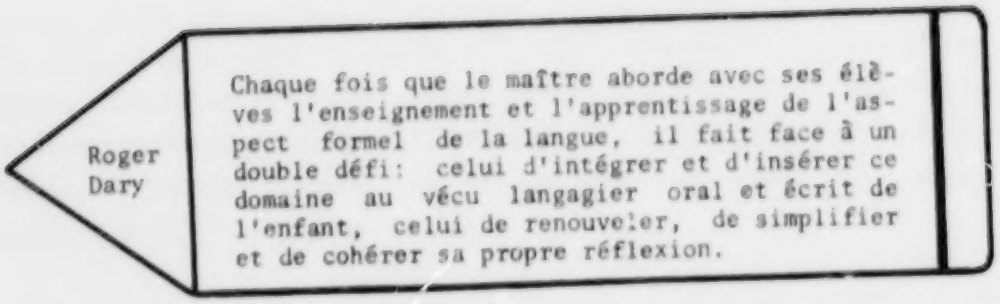
3.1 Résultats généraux 54
3.2 Résultats selon les variables 60

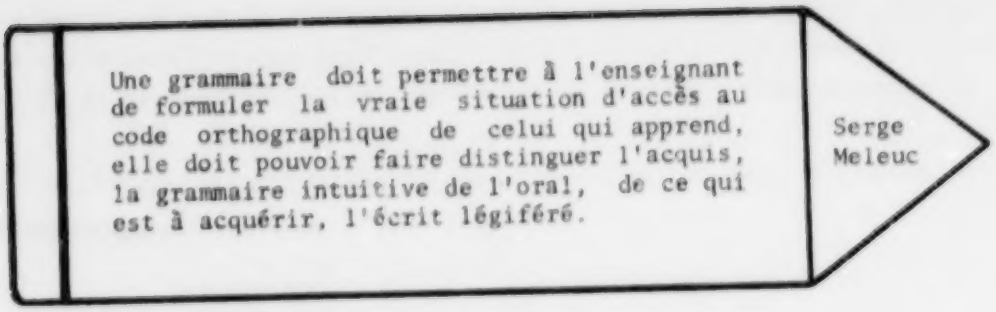
a) La variable "sexes" 60
b) La variable "niveaux scolaires" 65
c) La variable "milieux" 71
d) La variable "résultats scolaires" 75

ANNEXE I — Les "tests" 87

ANNEXE II — Matériel pour l'expérimentation 95

ANNEXE III — Liste des tableaux 105


Roger
Dary
Chaque fois que le maître aborde avec ses élèves l'enseignement et l'apprentissage de l'aspect formel de la langue, il fait face à un double défi: celui d'intégrer et d'insérer ce domaine au vécu langagier oral et écrit de l'enfant, celui de renouveler, de simplifier et de cohérer sa propre réflexion.


Une grammaire doit permettre à l'enseignant de formuler la vraie situation d'accès au code orthographique de celui qui apprend, elle doit pouvoir faire distinguer l'acquis, la grammaire intuitive de l'oral, de ce qui est à acquérir, l'écrit légiféré.
Serge
Meleuc

INTRODUCTION

La méthode d'analyse relative à l'accord proposée par la grammaire traditionnelle comporte plusieurs opérations d'ordre logico-sémantique: identification des parties du discours (nom, adjectif, verbe, etc.), rappel de leurs règles spécifiques d'accord et recherche des liens entre les mots faite grâce à un système de questions. Cette méthode, encore largement diffusée et utilisée à l'école, amène l'enfant à percevoir l'accord comme un fait extrêmement complexe; il emploie plusieurs années pour maîtriser (mémoriser → oublier → remémoriser et, parfois, comprendre) cette terminologie et toutes ces règles.

Mais, les travaux de la linguistique moderne ont démontré comment les critères d'identification des parties du discours mis de l'avant par la grammaire traditionnelle et leur résultante, les questions spécifiques, sont non systématiques et non exclusives. Lorsqu'on définit le verbe comme un mot exprimant l'action, il faut voir que ce critère convient autant à escalade qu'à jouer. Cela peut conduire à une mauvaise appréhension des mots liés: dans une phrase comme l'escalade des garçons a duré trois heures, un élève qui écrirait escaladent aurait réalisé l'analyse proposée et il serait porté à ajouter une "exception" de plus à la règle d'accord du verbe[1].

S. Meleuc résume ainsi les perspectives nouvelles concernant l'accord et comment une grammaire doit en rendre compte:

> "Une grammaire doit (...) apprécier et décrire les marques grammaticales pour ce qu'elles sont: des phénomènes de liaison du texte écrit, et non pas des marques de "nature" du nom, de l'adjectif ou de l'article."[2]

---

1. Pour une analyse plus poussée de l'approche traditionnelle de l'orthographe d'accord et de sa méthodologie, voir A. Chervel, 1977; E. Roulet, 1972, p. 15 à 31; J. Peytard et E. Genouvrier, 1970, p. 75 à 86.
2. "Grammaire et savoir écrire" dans Études de linguistique appliquée, no 22, p. 25.

Le problème particulier que cette recherche aborde est celui de l'apprentissage des liens à établir dans des groupes situés à distance. La terminologie conventionnelle servira à désigner les quatre groupes concernés:

- objet → attribut

Pauline trouve trop chers ces patins à roulettes.

- objet → participe

Les deux médailles que Paul a gagnées ...

- sujet → attribut

Pauline est fière.

- sujet → participe

Les hirondelles sont revenues du Sud.

Pour l'identification de ces liens, qu'ils soient juxtaposés ou éloignés, nous nous référons, entre autres, aux travaux de psycholinguistique résumés par J.P. Bronckart et al. (1979) qui indiquent que l'enfant, entre 6 et 11 ans, est capable d'appréhender l'aspect formel de la langue. Nous proposons une pédagogie comparative oral/écrit étant donné que le phénomène de l'accord existe aussi à l'oral. S'appuyer sur l'oral et sa grammaire intuitive, c'est se rapprocher du vécu langagier de l'enfant et lui faciliter le passage à l'écrit. Deux éléments de l'oral peuvent principalement aider les élèves à pratiquer une analyse permettant l'établissement des liens dans la phrase: la pronominalisation et les formes marquées. En fait, la présente recherche porte sur l'étude de ces deux ressources de la langue, considérées comme moyens d'amener les élèves à établir plus facilement les relations d'accord d'un groupe fonctionnel à un autre.

Les principaux objectifs spécifiques sont les suivants:

- définir l'orthographe d'accord ou grammaticale à partir de manifestations orales;

- développer deux éléments de l'oral pouvant faciliter l'apprentissage de l'orthographe d'accord ou grammaticale;

- expérimenter ces éléments comme moyens didactiques auprès d'élèves;

- analyser les résultats obtenus suite à cette expérimentation.

Ci-après, nous présentons d'abord les éléments théoriques en relation directe avec ces objectifs; puis, nous faisons part d'une expérience vécue en classe avec des élèves de trois niveaux; enfin, l'analyse des résultats consécutifs à une expérimentation termine le présent rapport.

PREMIER CHAPITRE

Cadre théorique

1. L'orthographe grammaticale comme lien de l'oral vers l'écrit

Pratiquer une didactique facilitant le transfert de l'oral à l'écrit, c'est d'abord, sur le plan de l'orthographe grammaticale, rendre les élèves conscients que le phénomène de l'accord existe à l'oral et que ce système de liens est transférable à l'écrit. Ceci nécessite et présuppose une analyse des liens oral/écrit, laquelle conduira à:

- définir les liens qui entrent en jeu;
- établir comment ces liens se manifestent;
- donner, d'après les deux points précédents, des éléments de définition de fonctions permettant un transfert pour les liens écrits où l'oral ne fournit pas d'indices.

L'analyse qui suit, inspirée du cours Grammaire et enseignement de la grammaire[1] du ppmf de Sherbrooke, ne porte que sur les relations entre les groupes fonctionnels, laissant de côté, par le fait même, les relations susceptibles de se présenter à l'intérieur des groupes.

1.1 Les liens

Les variations orales ou écrites de genre, de nombre et de personne constituent les principaux liens formels par lesquels s'extériorisent les accords grammaticaux. Observer et comparer les exemples suivants permettent de s'en rendre compte aisément.

---

1. ROY, G.-R. (1981). Grammaire et enseignement de la grammaire. Sherbrooke, Université de Sherbrooke (ppmf), 180 pages dactylographiées.

1. (La soupe) vous la servez froide souvent.
2. Aujourd'hui, (ces enfants) on les pense normaux.
3. (Ce bois) le trouvons-nous sec maintenant?

1 a) (Le thé) nous le servons froid souvent.
2 a) Aujourd'hui, (cet enfant) nous le pensons normal.
3 a) (Cette chemise) la trouvez-vous sèche, maintenant?

Dans la première phrase, on peut dégager les termes liés la et froide, de même que vous et servez; dans la deuxième, les et normaux ainsi que on et pense; le et sec de même que trouvons et nous, pour la dernière.

Les variations morphologiques issues de la substitution conduisent à caractériser ainsi les accords relatifs à ces couples de termes.

Exemples	à l'oral	à l'écrit	caractéristiques
1) la → froide	[lɔ]/[la]	le/la	– changement de voyelle
	[frwa]/[frwad]	froid/e	– ajout d'une consonne à l'oral et de la lettre "e" à l'écrit
vous → servez	[vu]/[nu]	vous/nous	– changement de mot
	[sɛrve]/[sɛrvɔ̃]	servez/ons	– changement de voyelle à l'oral et de désinence à l'écrit
2) les → normaux	[le]/[le]	le/les	– changement de voyelle à l'oral et ajout de la lettre "s" à l'écrit
	[nɔrmo]/[nɔrmal]	normaux/al	– changement de suffixe à l'oral et à l'écrit
on → pense	[ɔ̃]/[nu]	on/nous	– changement de mot
	[pɑ̃s]/[pɑ̃sɔ̃]	pense/ons	– ajout d'une voyelle à l'oral et changement de désinence à l'écrit

Exemples	à l'oral	à l'écrit	caractéristiques
3) le ↓	[lə]/[la]	le/la	– changement de voyelle
sec	[sɛk]/[sɛʃ]	sec/sèche	– changement de consonne à l'oral et ajout d'un "e" muet à l'écrit accompagné d'autres ajouts
trouvons	[truvɔ̃] [truve]	trouvons/ez	– changement de voyelle à l'oral et de désinence à l'écrit
nous ↑	[nu]/[vu]	nous/vous	– changement de mot

Les variations décrites ci-avant touchent trois points à l'oral et à l'écrit: le genre (masculin/féminin), le nombre (singulier/pluriel) et la personne (1^{re}, 2^{e} et 3^{e}). Les termes sont unis deux à deux selon le genre, le nombre et la personne. Cependant, une observation plus approfondie de ces liens ou échanges permet d'établir le système prévalant à l'oral et à l'écrit.

1.2 Les termes prépondérants

Poursuivant l'observation des phrases 1 et 1 a, 2 et 2 a, 3 et 3 a, nous constatons que la variation froide/froid se produit simultanément à la variation la/le. Il en est ainsi pour celles qui correspondent respectivement à les/le et à le/la.

On constate également que les variations servez/servons, pense/pensons et trouvons/trouvez correspondent respectivement elles aussi aux variations concomitantes vous/nous, on/nous, et nous/vous.

Ces observations conduisent à remarquer que les échanges ne se produisent pas au hasard: certains termes sont prioritaires ou commandent l'accord d'un ou de plus d'un autre terme. Ils leur transmettent ou donnent leurs propres caractéristiques morphosyntaxiques. On peut les regrouper comme suit.

- vous, on, nous: termes prioritaires portant nombre et personne, mais de genre inconnu dans ce contexte;

- la, les, le: termes prioritaires portant genre et nombre;

- servez, pense, trouvons: termes non prioritaires ayant nombre et personne;

- froide, normaux, sec: termes non prioritaires ayant genre et nombre.

Suite à l'observation de ces échanges et de leur manifestation, nous pouvons dégager les éléments de définition suivants.

- Des termes qui, tels vous, on et nous, donnent ou transmettent leurs caractéristiques de nombre et de personne sont appelés sujets.

- Des termes substituts qui, tels la, les et le, donnent ou transmettent leurs caractéristiques de genre et de nombre sont appelés objets.

- Des termes qui, tels servez, pense et trouvons, reçoivent d'un sujet nombre et personne sont appelés verbes.

- Des termes qui, tels froide, normaux et sec, reçoivent d'un objet genre et nombre sont appelés attributs.

- Des termes qui, tels souvent, aujourd'hui et maintenant, ne reçoivent ni ne transmettent le genre, le nombre et la personne des ou aux autres groupes sont appelés circonstants.

On peut se rendre compte que les phrases observées et analysées contiennent chacune cinq termes. Ceux-ci peuvent être regroupés selon le type de participation qu'ils jouent dans les échanges grammaticaux: le sujet et l'objet servent de donneurs, le verbe et l'attribut sont des receveurs alors que le circonstant est, au plan formel, indépendant des autres groupes.

Les échanges morphosyntaxiques portent seulement sur trois éléments: le genre, le nombre et la personne. Ils s'établissent de donneurs à receveurs, jamais entre donneurs et jamais entre receveurs, selon un système de priorité[1].

Suite à l'observation de l'ordre des éléments dans un grand nombre de phrases, on peut déduire que les donneurs précèdent généralement les receveurs: les cas d'inversion, relativement rares, ont trait surtout à l'interrogation, à la longueur de l'énoncé, à l'effet de style recherché, etc. Les donneurs étant porteurs de marques, il est possible de caractériser ainsi les échanges à distance: ce qu'on dit (le sujet ou l'objet) influence ce qu'on va dire (le verbe ou l'attribut).

2. Implications sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

La présentation faite ci-avant du phénomène des accords syntaxiques simplifie grandement l'apprentissage pour l'élève. Nul besoin d'une terminologie complexe. L'enfant qui arrive à l'école tient déjà compte, à l'oral, de toutes ces relations; il ne reste qu'à l'en rendre conscient, qu'à lui en faciliter la reconnaissance par l'observation, qu'à l'amener à objectiver de tels faits.

---

1. ROY, G.-R. et M. de LORIMIER (1981). Vers la maîtrise du français (FR 08). Laval, éditions FM, p. 76 à 91.

Cette prise de conscience doit toutefois reposer sur le recours à des procédés d'observation et de découverte susceptibles de déboucher sur une juste analyse des relations entre les mots. L'établissement des liens morphosyntaxiques oraux et écrits dépend de l'identification et de l'analyse des donneurs et des receveurs.

Selon l'approche proposée ci-avant, il existe deux types de donneurs: le sujet et l'objet. Afin de compléter les observations précédentes et de percevoir les limites pratiques de cette approche, examinons maintenant d'autres phrases et les groupes sujet et objet qu'elles comportent.

Pour chaque fonction, on écrit à gauche les phrases à observer; à droite, les éléments de description (caractéristiques); au bas, le procédé d'identification ou de découverte et son implication pour cette recherche.

Sujet	Caractéristiques
4) Paul revient content.	Donneur
5) La neige tombe blanche.	– de nombre et de personne au verbe,
6) Les feuilles poussent vertes.	– de genre et de nombre à l'attribut;
7) Jeanne est arrivée heureuse.	– de genre et de nombre au participe passé et à l'attribut.
8) Ces personnes sont devenues méfiantes.	
9) Les volets de la maison restent fermés tout l'hiver.	
10) Il arrive trois visiteurs.	– Le sujet impersonnel a priorité sur le sujet réel relativement à l'accord du verbe.

11) On est content, mon Gaston!

12) On est heureuses, pensent Éva et Luce.

— Le sujet "on" laisse le verbe au singulier, mais il commande l'accord de l'attribut selon des genre et nombre divers.

Il importe de noter que le sujet porte trois caractéristiques morphosyntaxiques: le genre, le nombre et la personne; il en transmet deux au verbe, le nombre et la personne, et deux à l'attribut, le genre et le nombre.

Dans les phrases 4 et 9, la pronominalisation en il(s) ou elle(s) permet d'identifier le sujet. Dans une phrase comme 9, l'utilisation de ce procédé revêt une grande importance.

— Les volets de la maison restent fermés.
ils

La pronominalisation en il(s) [il] ou [i] s'avère de fait une façon naturelle et simple d'identifier une fonction sujet: elle relève de la pratique courante du langage. Qui n'entend pas chaque jour des phrases du type "Mon frère, il [i] dort" au lieu du molèle sans redoublement comme "Mon frère dort"?

À la phrase 7, Jeanne est arrivée heureuse, arrivée est participe passé car on peut dire Jeanne arrivait heureuse. On peut remplacer est arrivée par arrivait (substitution provenant de la 2e partie de ce groupe: arrivée → arrivait). Cette substitution est impossible dans l'énoncé:

— Paul est remplacé par Pierre
Paul remplaçait par Pierre (?)

Dans ce dernier cas, remplacé n'est pas un participe passé, c'est un adjectif en fonction attribut[1].

---

1. Sur ce point, voir ROY, G.-R. (1976).

Objet	Caractéristiques
13) Cette fleur, tu la trouves belle.	Donneur de genre et de nombre – à l'attribut;
14) Ces jeunes, nous les jugeons normaux.	
15) Le croyez-vous nouveau, ce petit?	
16) Tu l'as dite trop grande, cette porte.	– à l'attribut et au participe passé qu'il précède.
17) Ces fruits, Luc les a cueillis verts.	
18) L'avez-vous acheté neuf, ce manteau?	

Dans leurs études, Rothenberg (1970) et Roy (1976) proposent d'identifier le complément d'objet (direct) en recourant à la pronominalisation en le, la, les. Ainsi, tout terme qui, autour d'un verbe, est remplacé ou remplaçable par le, la, les correspond à un complément d'objet (direct) ou simplement à une fonction objet.

Encore une fois, le recours à un mode naturel et fréquent d'expression vient faciliter grandement l'identification de tels groupes fonctionnels. À cet égard, on a tous davantage tendance à dire "Ma réponse, je l'ai bonne" que "J'ai ma réponse bonne."

On découvre ainsi toute l'importance de la pronominalisation comme moyen d'identification des donneurs par rapport aux receveurs: un donneur sujet est susceptible d'être repris par les identificateurs je, tu, on, il(s) ([i] → [a]); un donneur objet l'est par les identificateurs le, la, les. Ces identificateurs formels ne sont pas interchangeables et ils portent tous des caractéristiques de genre, de nombre et de personne.

Dans la pratique du discours, la pronominalisation se produit soit d'un énoncé à un autre: elle permet alors d'éviter la répétition d'un même terme, soit à l'intérieur d'un même énoncé où elle prend la forme d'une apposition; dans ce cas, le pronom assume la fonction et la position syntaxiques facilitant par le fait même le déplacement et la mise en valeur du groupe pronominalisé.

- Ce petit chien jappe fort.
  → Il jappe fort, ce petit chien.

- Mon frère trouve cette voiture trop chère.
  → Cette voiture, mon frère, il la trouve trop chère.

Ci-après, la pronominalisation entre énoncés est appelée "pronominalisation de discours" et celle qui correspond au redoublement d'un terme dans un énoncé est nommée "apposition pronominale".

2.1 La pronominalisation au niveau du discours[1]

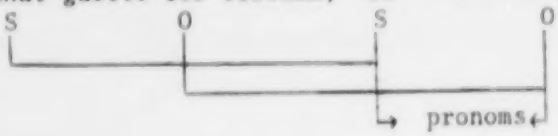
"D'un arrangement syntaxique à un autre, l'on peut avoir à reprendre un terme déjà exprimé. Pour éviter la répétition des mêmes vocables, la langue permet de recourir à des substituts, tels les pronoms qui assurent à la fois le rappel sémantique d'un régissant fonctionnel et la cohésion syntaxique de l'énoncé où ils se trouvent situés. Ils sont habituellement nécessaires à la clarté du discours où ils exercent à eux seuls une fonction syntaxique.

---

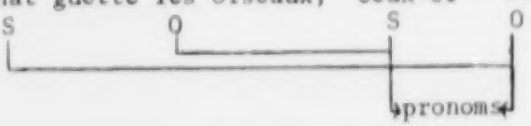
1. Le texte qui suit est tiré de Contribution à l'analyse du syntagme verbal de ROY, G.-R. (1976), p. 46-47.

Le pronom est un substitut qui annonce ou remplace un régissant fonctionnel nominal exprimé ou devant l'être très prochainement dans un autre énoncé.

- Ce chat guette les oiseaux; il aime les manger.



- Ce chat guette les oiseaux; ceux-ci le fuient.



Selon le sens, le pronom reprend le contenu notionnel de son référé (il= chat; les = oiseaux); mais, dans son arrangement, il exerce, en ses propres lieu et place, une fonction syntaxique totale. Celle-ci peut équivaloir à celle de son référé (1er exemple) ou en différer (2^{e} exemple).

Au point de vue morphologique, le pronom porte habituellement les marques de genre et de nombre du nom qu'il remplace (chat → il → le: masc. sing; oiseaux → les → ceux-ci: masc. plur.), en même temps qu'il peut servir à indiquer la personne (je, tu, il, etc.). Certains pronoms sont cependant non marquables.

- Paul ne mange pas de pommes; il en veut mais il y renonce.

[...]

En somme, le pronom est un substitut de régissant nominal, généralement nécessaire à la cohésion syntaxique de l'énoncé; il est habituellement marquable et peut occuper, dans l'arrangement où il se trouve, une fonction identique ou non à celle de son référé."

2.2 L'apposition pronominale

Voici, pour l'oral, quelques exemples d'apposition pronominale.

19) Pierre, il court sur le trottoir.
20) Moi, je lui ai dit, à Paul, qu'il avait tort.
21) Les tomates, je les aime mûres.
22) Ma mère, je la trouve fine.
23) Mon thé, je le bois chaud.

L'apposition pronominale a pour objet de redoubler un ou des constituants de phrase par un pronom qui lui(leur) est(sont) référentiel(s). Cette notion de référence implique généralement que le constituant redoublé et son pronom portent les mêmes marques de genre, de nombre ou de personne. L'observation des phrases 19 à 23 indique la correspondance entre Pierre/il, lui/Paul, Paul/il, les tomates/les, ma mère/la et mon thé/le.

J. Anis (1981, p. 14) voit dans ces énoncés un processus de compensation du discours oral: ces répétitions constituent un facteur de redondance utile à la bonne transmission des messages. Souvent, ces énoncés sont considérés comme non conformes à la norme mais, si l'on veut étudier la langue orale en usage, force est de constater leur fréquence d'apparition, autant dans la langue des enfants que dans celle des adultes.

Selon S. Delesalle et J. Aeschimann (1975), l'apposition pronominale a des fonctions différentes à l'oral et à l'écrit. À l'écrit, elle sert de mécanisme de mise en relief, mais à l'oral, elle constitue la phrase "normale", la plus usuelle et la moins marquée[1].

---

1. Pour Delesalle et Aeschimann, les formes en est-ce que?, plus fréquentes à l'oral que celles en inversion (ex. Trouvons-nous?) constitueraient aussi un rétablissement général de l'ordre syntaxique de base, un appui à la séquence S-V-O dans laquelle le sujet précède le verbe; il en va de même dans les phrases interrogatives sans inversion pour la séquence S-O-V-A, qui contient souvent une apposition pronominale (ex. Est-ce que Paul la trouve chaude, sa soupe?), où les donneurs précèdent les receveurs comme nous l'avons souligné ci-avant (p. 9).

Ces affirmations font ressortir le caractère personnel d'un tel procédé: un scripteur l'emploie, ou non, selon l'effet qu'il veut transmettre ou pour attirer l'attention de son lecteur. À cette fin, nous avons cherché à identifier et à déceler dans des textes écrits par des élèves l'importance du recours à ce procédé.

Afin d'étudier l'importance de ces redoublements, nous avons recueilli des textes écrits par des élèves de quatrième et de sixième année du primaire et de la deuxième année du secondaire provenant des milieux socio-économiques favorisés et défavorisés.

Le Bureau des stages de la Faculté d'éducation[1] nous a attribué, selon ces critères, des écoles du primaire. Cependant, au niveau secondaire avec le phénomène québécois d'écoles régionales, le respect du critère socio-économique aurait nécessité une enquête approfondie.

On nous a présenté une autre possibilité, à savoir le classement par voie ou rythme. C'est ainsi que nous nous retrouvons avec une classe de voie "allégée" (Français 210) et une autre de voie "enrichie" (Français 230).

Nous avons rencontré les enseignants de chaque classe dans le but de leur exposer les objectifs de notre expérience. Lors de ces rencontres, nous avons constaté que l'une de ces classes (6^e année, milieu défavorisé) comprenait un effectif de 56 élèves sous la responsabilité de deux enseignants (coenseignement); étant donné l'intérêt de ces derniers pour notre projet, nous avons décidé de soumettre ce groupe d'élèves à l'expérience, tout en réalisant par la suite, un "tirage au sort" afin d'identifier les 28 élèves de ce groupe, dont les textes seraient analysés.

---

1. Nous remercions grandement M. G.Y. Allard et M. M. Croteau de la collaboration qu'ils nous ont apportée à cette occasion.

Les 133 élèves qui ont participé à cette expérience fréquentent des écoles de la Commission scolaire de Sherbrooke, pour le niveau primaire (Écoles Larocque et Saint-Esprit) et de la Commission scolaire régionale de l'Estrie (École Le Triolet) pour le niveau secondaire.

Les textes ont été composés entre le 25 novembre et le 8 décembre 1980. Les enseignants de chacune de ces classes ont choisi le moment de rédaction, l'insérant dans leurs activités régulières. Ils ont distribué à chaque élève une feuille lignée recto-verso, comportant une brève mise en situation de communication écrite inspirée de Liaisons[1] (voir annexe 1).

Nous avons relevé, pour chaque copie, les occurrences d'apposition pronominale pour chacune des fonctions suivantes.

Sujet: Pierre, il est venu.
Elle est fine, ma mère.

Objet: Ce livre, je le veux.
Je les ai montées vite, les marches.

Circonstant: Il lui répare sa voiture, à Jean.
Au dépanneur, j'y vais souvent.

Attribut: Pressé, il l'est toujours.
Il l'est, intelligent.

Voici le nombre d'occurrences de ce procédé reporté selon les niveaux (4e et 6e du primaire et 2e du secondaire) et selon le milieu (défavorisé (D) et favorisé (F) pour le primaire; pour le secondaire: allégée (10) et enrichie (30)). Les fonctions susceptibles d'être redoublées sont sujet (S), objet (O), circonstant (C) et attribut (A).

---

1. ROY, L. et N. RAYMOND (1980), Liaisons, vol. 4, no 5, mars, p. 6 et 7.

Occurrences d'apposition pronominale
par fonction réparties selon les niveaux et les milieux

fonctions / niv./mil.	S	O	C	A
4 D	50	12	--	--
4 F	6	4	--	--
6 D	26	--	1	--
6 F	13	4	1	--
2 D	25	6	--	--
2 F	20	5	--	--

Ce tableau fait ressortir que, pour le type de texte demandé, le redoublement d'une fonction par apposition pronominale touche surtout le groupe sujet, peu le groupe objet et presque jamais le circonstant et l'attribut. Comme ce procédé concerne presque exclusivement les deux groupes donneurs sujet et objet, cela nous incite à l'utiliser comme moyen d'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Mais pour l'instant, on peut examiner les résultats ci-avant en se rappelant que l'apposition pronominale constitue à l'oral la phrase "normale" et qu'elle sert, à l'écrit, de mécanisme de mise en relief susceptible de rendre compte de l'intention du scripteur.

En regard de ces affirmations, les données de ce tableau font ressortir que les élèves du milieu défavorisé, qui utilisent le plus l'apposition pronominale, produisent à l'écrit des textes qui contiennent davantage de phrases "normales" usuelles de l'oral: cette tendance qui est très forte en 4^{e} année reste nettement marquée jusqu'en 2^{e} secondaire. Par ailleurs, il apparaît que les résultats croissant (6, 13 et 20) avec le niveau scolaire, obtenus par les élèves appartenant au milieu favorisé, doivent être interprétés différemment, à savoir que, pour eux, le redoublement pronominal correspond à une expression intentionnelle dont ils acquièrent la maîtrise au fur et à mesure de leurs progrès scolaires.

3. Deux moyens, de l'oral à l'écrit

3.1 La pronominalisation

Les exemples 19 à 23 (voir 2.2) où un terme est remplacé par un pronom sont naturels et normaux; ils relèvent même des automatismes linguistiques. Ce procédé peut devenir un moyen didactique rentable en regard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Voici plusieurs raisons, relatives à notre description de l'orthographe grammaticale, de recourir à ce procédé.

- Il permet une redondance des donneurs: ainsi Marie est fière devient Marie, elle est fière ou elle est fière, Marie.

- Il rapproche les liens à établir dans les groupes situés à distance: La fille de mes voisins est partie tôt devient La fille de mes voisins, elle est partie tôt.

- Il permet d'identifier correctement les termes liés réduisant le le phénomène de l'écran: dans l'exemple précédent, la relation entre fille et est partie est mise en évidence.

- Il facilite une analyse plus exacte dans les phrases où le donneur vient après le receveur: Marie trouve trop chers ces patins à roulettes s'analyse en

  Marie les trouve trop chers ces patins à roulettes.

- Il favorise la compréhension de l'accord du participe passé en permettant d'identifier à coup sûr l'objet comme le terme remplacé ou remplaçable par le, la, les[1].

---

1. À ce sujet, voir ROTHENBERG (1970) et ROY (1976) et en particulier ROY et de LORIMIER (1981), p. 84 à 86.

Suite à ces observations, nous formulons l'hypothèse que les liens entre groupes éloignés seront mieux établis dans les phrases où les donneurs sont pronominalisés.

3.2 Les formes marquées à l'oral

Une autre ressource de l'oral, celle des formes marquées, peut aider l'élève à établir les liens dans la phrase. Les travaux comparant le code oral et le code écrit fournissent ici des données importante (voir Dubois, 1965 et 1967; Séguin, 1973; Rigault, 1971; Roy, 1978).

Ainsi le genre, le nombre et la personne se décrivent en termes de variations. On en distingue trois cas comme l'indique le tableau suivant.

Cas de variations orales et écrites

Variations	cas	exemples	Orale	Écrite
Genre	1	fermier/fermière petit/petite	+ +	+ +
	2	ami/amie cher/chère	- -	+ +
	3	élève magnifique	- -	- -
Nombre	1	travail/travaux sort/sortent	+ +	+ +
	2	livres/livres chante/chantent	- -	+ +
	3	fils [fis] gris	- -	- -
Personne	1	ayons/ayez êtes/sommes	+ +	+ +
	2	(tu) (il) es / est (il) (tu) ira / iras	- -	+ +
	3	(je) sors/(tu) sors (j') aime/(il) aime	- -	- -

Ce tableau indique que l'enfant peut, par une démarche inductive, découvrir les liens qui s'établissent au plan formel entre les groupes fonctionnels. Pour ce faire, l'observation de courts messages ou de phrases paraît une étape fondamentale: elle permet à l'élève et au maître d'exercer leur sens d'objectivation. Pour faciliter une première appréhension, les phrases et les messages à observer doivent comporter au départ des donneurs et des receveurs marqués à l'oral, c'est-à-dire des termes portant en eux-mêmes les indices de genre, de nombre et de personne, tels ceux du cas 1 ci-avant. À ce sujet, nous émettons l'hypothèse que, à l'écrit, pour les groupes fonctionnels du cas 1, les liens sont mieux établis que pour les termes des cas 2 et 3.

En définitive, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale réside dans l'établissement de liens formels entre les mots. Ces liens externes correspondent habituellement, mais pas toujours il importe de le rappeler, à des liens sémantiques. En contexte, divers éléments facilitent au scripteur la maîtrise des accords: il s'agit des variations audibles indiquant le genre, le nombre ou la personne, des caractéristiques inhérentes aux donneurs qui servent à les distinguer entre eux et à particulariser leurs rôles par rapport aux receveurs, des pronoms de rappel ou de redoublement qui disposent souvent d'indices oraux sûrs et dont le rôle est d'assurer au donneur une présence plus prépondérante. Ces éléments ont donné lieu à la mise en place de l'expérimentation dont la description suit.

CHAPITRE II

Cadre expérimental

Nous avons voulu sensibiliser des enseignants à ces multiples implications relatives aux échanges grammaticaux susceptibles de se produire entre les divers groupes fonctionnels. Le recours aux formes marquées à l'oral et l'usage de la pronominalisation ont été retenus comme moyens efficaces pour faciliter l'apprentissage des éléments grammaticaux qui régissent les relations intergroupes. Bien sûr, cette expérience fait suite au dépouillement du corpus qui a été décrit précédemment; elle le prolonge en quelque sorte puisqu'elle devrait permettre de remédier aux difficultés qu'on y a décelées. Voici maintenant comment nous avons procédé.

Nous avons choisi et retenu six groupes-classes répartis en trois niveaux scolaires. Nous leur avons fait subir un prétest et, un mois plus tard, un post-test de forme similaire au premier. Après la passation du prétest, nous avons fait une intervention d'objectivation, de réflexion et d'apprentissage susceptible d'amener un changement: sa description fera l'objet du point 2.2 B; pour l'instant, nous décrivons les sujets selon les variables retenues, les instruments de mesure utilisés et la façon dont s'est effectuée la collecte des données: prétest, intervention, post-test.

1. Les variables retenues

Les six groupes-classes retenus pour l'expérimentation correspondent à ceux qu'on a décrits lors de la cueillette des textes (p. 16). On a analysé les données des élèves ayant participé au prétest et au post-test (un effectif de 128 élèves). Cette population se répartit comme suit selon le sexe, le niveau scolaire, le résultat en français et le milieu socio-économique.

1.1 Les sexes

Les 128 élèves qui ont participé au prétest et post-test forment des groupes de 69 filles et de 59 garçons. Leur âge va de 9 à 16 ans.

1.2 Les niveaux scolaires

Selon les données de la psycholinguistique, les enfants de 6 à 11 ans sont en mesure d'anpréhender la langue sous l'aspect formel inhérent à cette recherche. À ce titre, il aurait été possible de retenir l'âge comme variable alternative au niveau scolaire; mais, comme au Québec, le niveau correspond habituellement à l'âge, il nous est apparu préférable, et plus facile surtout, de répartir notre échantillon selon les niveaux scolaires: les élèves de 4^{e} année ont 9 ou 10 ans; ceux de 6^{e} année, 11 ou 12 ans; un écart d'âge plus grand (entre 13 et 16 ans) caractérise les élèves de 2^{e} secondaire à cause de leur regroupement selon les voies allégée et enrichie. Notre population se répartit ainsi: 43 élèves en 4^{e} année; 44 élèves en 6^{e} année et 41 étudiants en 2^{e} secondaire.

1.3 Les résultats en français

Le résultat retenu comme base de comparaison selon le succès scolaire a été celui de la moyenne en français du premier trimestre 1980-1981. Il aurait été possible de regrouper tous les élèves selon le pourcentage et de décider que les élèves dont la moyenne se situait entre 90 et 100% constituaient le premier cinquième; ceux entre 80 et 90%, le deuxième, etc. Mais, comme chaque enseignant a la responsabilité de l'évaluation, cette méthode n'aurait pas été représentative du système d'évaluation en vigueur. Aussi, afin de respecter l'écart existant dans chaque classe, nous avons effectué le classement en cinquièmes pour chacune des six classes, selon l'ordre décroissant, plaçant les moyennes les plus élevées dans le 1er cinquième, les suivantes dans le 2^{e} cinquième, etc.

Ce tableau indique la répartition de notre population selon les classes et les cinquièmes.

Répartition des élèves
selon les niveaux et les cinquièmes

Cinquièmes / Niveaux	1er	2e	3e	4e	5e
4 D	4	4	4	5	4
4 F	4	3	5	5	5
6 D	4	3	5	5	4
6 F	4	5	5	4	5
2 D	3	3	5	1	6
2 F	4	4	5	5	5
Total	23	22	29	25	29

Cette facon de procéder a aussi sa part d'arbitraire et exige certains commentaires étant donné qu'elle donne rarement le même nombre d'élèves par cinquième comme en fait foi ce tableau. La répartition des élèves de 2e secondaire, voie allégée (2 D), peut paraître étonnante. Pour illustrer notre méthode de classement et, en même temps, pour expliquer ce fait, voici comment se répartissent les moyennes de ce groupe-classe (deux élèves: 75%; 2 autres 73%, etc.) et la façon dont nous les avons classées.

Exemple de répartition des résultats
d'un groupe selon les cinquièmes

1er	2e	3e	4e	5e
77 75	74 73	72 69 68	67	64 63 57
75	73	72		64
		72		64
				64

Plusieurs possibilités s'offraient: nous avons retenu celle de ce tableau. Ce n'est pas nécessairement la meilleure mais le dépouillement des textes et des tests de même que l'analyse des résultats (voir chapitre III) ont été réalisés selon cette répartition.

1.4 Les milieux socio-économiques

Lors de la description des sujets qui ont participé à la rédaction des textes, nous avons soulevé la difficulté rencontrée quant au respect de cette variable au niveau secondaire. Pour faciliter la manipulation des données et pour réduire le nombre des variables, nous avons regroupé la classe de la voie allégée (Français 210) sous la variable "milieu défavorisé" et la classe de la voie enrichie (Français 230) sous la variable "milieu favorisé".

De toute évidence, une expérimentation scientifique rigoureuse demanderait sur ce point une attention particulière et plus de circonspection. Néanmoins, selon ces critères, notre population de 128 sujets forme deux sous-groupes: d'une part se rangent 60 élèves de milieu défavorisé et, d'autre part, prennent place 68 de milieu défavorisé.

2. Les instruments de mesure

Afin d'évaluer la progression des élèves selon les éléments d'apprentissage prévus, on a préparé un prétest et un post-test comprenant chacun deux parties correspondant respectivement au recto et au verso d'une feuille.

2.1 Le prétest et le post-test

— Première partie

La première partie de chaque test (voir pages 91 et 93) se présente sous la forme d'un exercice à trous, sans suggestion de mots à écrire dans le ou les espace(s). Elle prend place du côté recto de la feuille et comporte deux exemples de présentation ou d'initiation. Ceux-ci sont suivis de douze phrases, les mêmes pour chaque test, comportant chacune deux énoncés.

Selon le sens de la phrase, l'élève doit écrire dans le second énoncé un pronom sujet ou objet, substitut d'un terme du premier énoncé; et cela, dans chacune des huit premières phrases. Dans les quatre dernières phrases, il écrit deux pronoms sujet et objet, substituts inversés ou non de termes du premier énoncé. Selon notre approche, les pronoms représentant ces fonctions sont des donneurs; nous avons toutefois évité les pronominalisations en chaîne du type "les lui" ou "me le".

Les pronominalisations, simples (A) et doubles (B), se regroupent selon les six cas suivants.

A. Pronominalisation simple

a) sujet du premier énoncé: phrases 1 et 4;
b) objet du premier énoncé: phrases 3 et 8;
c) sujet du 1er énoncé → objet du 2^{e}: phrases 5 et 6;
d) objet du 1er énoncé → sujet du 2^{e}: phrases 2 et 7.

B. Pronominalisation double

e) sujet et objet du 1er énoncé, non inversés: phrases 9, 10 et 11;
f) sujet et objet du 1er énoncé, inversés: phrase 12.

Plusieurs remarques s'imposent. Notre intention initiale était d'inclure deux phrases par cas de pronominalisation, mais une erreur s'est glissée lors de la mise au point du prétest (3 phrases pour le cas e et une seule pour le cas f).

Dans les phrases (1 et 4, 2 et 7, 9, 10 et 11) en somme, partout où il y a à pronominaliser, la réponse attendue et suggérée dans l'exemple est il(s) ou elle(s). Cependant, d'autres pronoms conviennent aussi bien dans ces phrases, tels celle(s)-ci, celui-ci ou ceux-ci. Il faudrait tenir compte de ces données au moment de renouveler une expérimentation semblable.

Ce genre d'épreuve demande une attention particulière, principalement pour les phrases 9 à 12: la forme écrite du verbe du deuxième énoncé constitue le seul indice sur lequel on peut se baser pour choisir les pronoms. Ce fait augmente sensiblement la difficulté de la tâche à effectuer.

- Deuxième partie

La deuxième partie (p. 92 et 94) qui prend la forme à la fois d'un exercice à trous et d'un questionnaire à choix multiples comprend 14 phrases comportant un ou deux espaces et jugées équivalentes du prétest au post-test. De fait, sous chaque phrase, une forme correcte figure parmi trois autres formes erronées mais plausibles. Ces quatre formes sont toujours placées dans l'ordre suivant:

a) masculin singulier,
b) féminin singulier,
c) masculin pluriel,
d) féminin pluriel.

Cette partie vise à mesurer la capacité d'établir l'accord des receveurs, attribut et participe passé, marqués à l'oral ou non, selon les relations qu'ils établissent avec leurs donneurs respectifs, sujet ou objet, pronominalisés ou non dans le contexte.

Le tableau suivant présente les quatre cas d'accords grammaticaux.

Cas	Donneurs	Receveurs
1	non pronominalisé	non marqué à l'oral
2	non pronominalisé	marqué à l'oral
3	pronominalisé	non marqué à l'oral
4	pronominalisé	marqué à l'oral

Sachant qu'il existe deux types de donneurs, le sujet et l'objet, ainsi que deux types de receveurs, l'attribut et le participe passé, on a composé les phrases du prétest et du post-test selon la capacité des élèves à établir les relations suivantes. Le tableau ci-après indique les phrases correspondant à chaque cas de relations.

cas / Relations	1	2	3	4
S-A	13	4	2	12
O-A	3	1	6	8
O-P	10	5	7	9

Par ailleurs, il s'impose de mentionner que la relation sujet-participe passé est particulière. Lors de l'élaboration du prétest, nous n'avons pas trouvé de termes marqués à l'oral et ayant le véritable statut de participe passé (voir note, p. 11). Force nous fut d'éliminer cette possibilité et de ne conserver que les cas donneur pronominalisé et donneur non

pronominalisé sujet-participe:

cas 1 — phrase 14 prétest et post-test,

cas 3 — phrase 11 prétest et post-test.

Les phrases 15 et 16 visent un autre objectif, celui de vérifier la capacité d'établir l'accord de deux receveurs (participe passé et attribut) selon la relation qu'ils entretiennent avec un même donneur, le sujet: ces phrases seront analysées à part du fait de cette caractéristique.

Comme pour les phrases 11 et 14, la possibilité d'un participe passé marqué à l'oral est absente; elle n'existe que pour l'attribut. Afin de ne pas augmenter le nombre de phrases, nous n'avons choisi et retenu qu'un type de donneur, à savoir un donneur non pronominalisé. Les relations observées peuvent se présenter comme suit.

	Donneur (sujet)	1er receveur (participe)	2e receveur (attribut)
phrase 15:	non pronominalisé	non marqué	non marqué
phrase 16:	non pronominalisé	non marqué	marqué

Dans l'ensemble, le prétest et le post-test présentent, de numéro à numéro, des formes ou des cas parfaitement équivalents. Cependant, certaines phrases du post-test, même si elles mesurent effectivement les mêmes types de relations que celles du prétest, comportent des différences contextuelles mineures. En plus des phrases 15 et 16 qui auraient dû contenir au prétest et au post-test le même type de sujet (avec écran ou sans écran entre le sujet et le verbe), on relève des différences mineures aux phrases 11; le prétest présente un circonstant masculin pluriel intercalé entre le sujet nominal et son apposition pronominale: au post-test, ce circonstant est féminin singulier.

Prétest: Les hirondelles, avec les beaux jours, elles sont revenues du Sud.

Post-test: Les pelouses, avec cette pluie, elles sont devenues très vertes.

Au post-test, la présence de très vertes peut, en théorie du moins, paraître inciter davantage à l'accord de devenues (féminin pluriel) que ne le fait le terme du Sud dans la phrase correspondante du prétest.

Un autre exemple de différences contextuelles mineures est la forme du groupe objet postposé au participe passé dans les phrases 5 et 10.

Prétest (5): Les employés de la ville ont recouvert la piste de course.

Post-test (5): Les moniteurs de l'école de voile ont écrit la liste des règlements.

Prétest (10): Notre équipe a gagné la partie.

Post-test (10): Notre école a remporté les compétitions régionales.

Certes, ce groupe fonctionnel objet n'influe pas, en théorie, sur l'accord du participe passé qui le précède; mais la présence de deux groupes féminins singuliers (notre équipe – la partie) au prétest (10) peut inciter à écrire aussi gagné au féminin singulier alors que, au post-test (10), la présence concomitante d'un féminin singulier (notre école) et d'un féminin pluriel (les compétitions régionales) provoque davantage l'élève à effectuer un choix; et cela, même si, dans les deux cas, l'invariabilité du participe prévaut.

Il s'impose également de signaler le fait que cette activité ne se faisait pas à vide: les phrases de chaque épreuve ou partie de test se rapportaient toutes au thème du sport et, afin de diminuer l'aspect contraignant de ce type d'activité, la présentation incitait l'élève à aider le journaliste, M. DuSport, à surmonter toutes et chacune des difficultés du test. En plus de la présentation orale, cela nous a semblé de nature à donner à l'élève une certaine motivation relativement à l'accomplissement de la tâche demandée.

2.2 L'expérimentation

Le déroulement de l'expérimentation comporte trois étapes: la passation du prétest, l'intervention pédagogique et la passation du post-test. La passation du prétest et l'intervention pédagogique ont eu lieu du 4 au 8 mai 1981. Nous avions demandé aux enseignants d'avertir leurs élèves de notre venue éventuelle, de leur indiquer que nous aurions besoin de leur collaboration pour la réalisation d'un travail et de mettre à notre disposition une période d'environ une heure (prétest: 15 à 20 minutes, l'intervention: 40 à 45 minutes), au début de journée ou au début de l'après-midi. Lors de notre arrivée dans chaque classe, après une brève présentation, nous avons dit aux élèves que nous requérions leur collaboration par rapport aux deux points suivants: en premier, nous avions une activité à leur faire vivre; ensuite, nous allions travailler avec eux pendant près d'une heure.

Dans la mesure du possible, nous avons respecté, dans chacune des six classes, cette présentation de l'expérimentation.

A) La passation du prétest et du post-test

Nous avons procédé à la distribution du prétest (p. 91-92); puis nous avons demandé aux élèves d'écrire leur nom en haut de page et, dans les trois cases de gauche, leur sexe (M ou F); leur âge, leur niveau scolaire. Après cela, ils devaient attendre la consigne pour commencer à répondre aux questions. Nous avons lu la mise en situation: "M. DuSport, journaliste sportif, veut travailler au journal L'Équipe. Mais le patron lui passe deux épreuves pour mesurer sa connaissance du français écrit. Peux-tu l'aider? Par une première épreuve, le patron veut voir si le journaliste emploie les bons pronoms comme dans l'exemple suivant."

- Les nageurs attendent le signal du juge: ... le regardent.
- Les nageurs attendent le signal du juge: ... ... fait attendre.

Ces deux exemples ont été écrits au tableau en omettant le pronom ils pour le premier et les deux pronoms il et les, pour le deuxième. Ceci avait pour but de familiariser l'élève au type d'épreuves qui suivent.

Après cela, les élèves ont été invités à tourner la feuille pour se familiariser avec la deuxième partie. L'expérimentateur a lu l'encadré: "Pour chaque phrase, M. DuSport doit choisir et écrire le mot correspondant à la bonne réponse".

La phrase suivante a ensuite été transcrite au tableau et un élève est venu écrire la réponse:

- Les patins à roulettes de Pauline sont ....

  a) brun b) brune c) bruns d) brunes

Les élèves ont reçu la consigne de répondre aux deux parties. La passation du prétest a duré 10 à 20 minutes, la période la plus longue correspondant au temps requis par les élèves de quatrième année. Un repos de 5 minutes a été donné avant de passer à l'autre activité.

La passation du post-test s'est effectuée selon cette même démarche.

B) L'intervention pédagogique

Après la période de repos consécutive à la passation du prétest, l'intervention pédagogique suivante a été réalisée dans chaque classe. D'une durée approximative d'une heure, cette intervention comprenait cinq étapes de longueur variable. Voici l'objectif de chacune de ces étapes.

1re: Amener les élèves à prendre conscience de la nécessité de l'emploi des pronoms (sujets et objets).

2e : Amener les élèves à développer l'habileté à pronominaliser l'objet en le, la et les.

3e : Amener les élèves à prendre conscience de la relation donneur-receveur grâce aux termes marqués à l'oral.

4e : Amener les élèves à établir l'accord entre les termes liés à partir des termes pronominalisés.

5e : Amener les élèves à établir l'accord entre les termes liés à partir des termes pronominalisables.

Ci-après, on procède à la description détaillée de chacune de ces étapes selon l'ordre même des objectifs énoncés ci-dessus en indiquant pour chacune d'elles le matériel nécessaire, le déroulement et les principales observations relevées lors du déroulement. Suite à cette intervention, un matériel a été laissé en classe à titre de prolongement. Les enseignants ont été invités à utiliser ce matériel avec leurs élèves.

1re étape. — La nécessité de l'emploi des pronoms

a) Matériel

- Fiches 1 et 2 (p. 89 et 90).
- Crayons.

b) Déroulement

- L'expérimentateur lit à haute voix le texte suivant.

> Un livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" entre dans un nouveau magasin. Le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" veut savoir où le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" doit placer les articles de sport. Le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" ne voit pas les nouveaux propriétaires. Le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" cherche les nouveaux propriétaires et le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" trouve les nouveaux propriétaires dans leur bureau, à l'arrière du magasin.

- Il demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué lors de l'audition du message.

  Dans les classes où les élèves ont noté la possibilité de remplacer Un livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" et Les (nouveaux) propriétaires, la fiche 1 a été distribuée et un élève a réécrit le texte au tableau avec l'aide de ses pairs.

  Dans les classes où les remarques ont été différentes, la fiche 1 a aussi été distribuée: les élèves ont été invités à relire le texte et à compléter la fiche par écrit. L'enseignant et nous avons aidé les élèves qui semblaient éprouver plus de difficulté. La réécriture terminée, nous avons présenté aux élèves le texte du haut de la fiche 2, sans leur distribuer cette fiche; nous leur avons demandé de comparer ce texte au leur. Nous avons incité les élèves à dire si leur texte était semblable à celui de la fiche ou s'il en différait, à préciser en quels points cela se produisait.

- Il s'en est suivi un échange sur l'utilité et l'usage des pronoms.

c) Observations sur le déroulement

Dans les classes de 4^{e} et de 6^{e} années, bien que les élèves aient soulevé l'aspect répétitif du texte et la possibilité de remplacer certaines répétitions, plusieurs d'entre eux se sont attardés à l'expression Le Sport à son meilleur, en particulier les plus jeunes: sur ce point, le texte aurait pu être plus neutre; d'autres ont retenu surtout le terme le livreur ou, ce qui était partiellement correct, les nouveaux propriétaires.

Dans l'une de ces classes (6e D) comptant 56 élèves recevant habituellement leur formation par coenseignement, afin de ne pas étendre cette étape outre mesure, l'expérimentateur a relu le texte à haute voix; puis une discussion a eu lieu. Suite à celle-ci, un élève est venu réécrire le texte au tableau, sous dictée de ses pairs, comme dans les classes du secondaire.

Dans les classes où chaque élève a réécrit le texte, la comparaison avec la fiche 2 a permis d'établir que plusieurs élèves avaient pronominalisé les premières occurrences de Un livreur de la compagnie Le Sport à son meilleur et celles de les nouveaux propriétaires. Certains élèves, les plus jeunes en particulier, n'ont pas pronominalisé cette dernière expression.

Une période de 10 à 15 minutes avait été prévue pour cette étape; elle a duré plus longtemps dans les classes où chaque élève a réécrit le texte, mais l'horaire moins contraignant de ces classes rendait possible ce déroulement.

2e étape.— Pronominalisation de l'objet en le, la, les

a) Matériel

- Fiche 2 (p. 90)
- Crayons.

b) Déroulement

- La fiche 2 a été distribuée aux élèves.

- Deux élèves sont invités à tenir, l'un, le rôle du livreur et l'autre, celui de l'un des propriétaires. Après la lecture du commentaire placé au haut de la fiche, ces élèves ont joué leurs rôles respectifs.

- Les élèves sont invités à continuer par écrit et, deux à deux, de la même façon, pour trois autres articles de sport; ils savent qu'ils devront lire leurs dialogues en jouant les rôles comme leurs deux camarades l'ont fait et décider lesquels d'entre eux sont livreur et propriétaire. Les rôles de l'expérimentateur et celui de l'enseignant ont été les mêmes qu'à l'étape précédente.

- Chaque équipe a lu ses phrases en jouant les rôles. Trois d'entre elles sont écrites au tableau: la première contient le pronom le, la ou les; dans les deux autres, on relie nom et pronom.

c) Observations sur le déroulement

Les élèves ont semblé peu familiers avec ce type d'exercice; cependant, après quelques hésitations, ils y ont participé avec entrain. Cette forme inhabituelle d'exercice a conduit certaines équipes (chez les plus jeunes) à écrire des dialogues ne comportant pas de pronom et à mettre l'emphase sur les circonstants. Par la suite, on a repris ces phrases à l'oral en insistant sur la structure attendue. Dans les classes du secondaire, cette fiche a été réalisée à l'oral et à quelques exemples seulement: les élèves ont paru ennuyés par l'aspect trop facile de l'activité.

3e étape. —Prise de conscience de la relation donneur-receveur grâce aux termes marqués à l'oral

a) Matériel

— Papier et crayons.

b) Déroulement

— Les phrases suivantes ont été écrites au tableau et on a demandé aux élèves de les réécrire en choisissant le mot qui convenait au contexte.

1. Pauline est ___. 2. Paul est ___.

a) content b) contente c) contents d) contentes

3. La barbe de mon père pousse ____.
4. Le chandail de ma soeur est ____.

a) blanc b) blanche c) blancs d) blanches

5. Ma soupe, je la mange ____.
6. Mon café, je le bois _____.

a) chaud b) chaude c) chauds d) chaudes

— Un élève est venu écrire ses réponses au tableau; puis à l'aide de questions, on a tenté d'amener les élèves à prendre conscience de l'accord à l'oral et de faire le parallèle avec l'écrit.

1. Est-ce qu'on dit: "Pauline est [ʁɜ̃tɑ̃]?"
2. Est-ce qu'on dit: "La barbe de mon père pousse [blɑ̃]?"
3. Est-ce qu'on dit: "Ma soupe, je la mange [ʃo]?"

- On a ensuite relié Pauline à contente et Paul à content en disant : "Dans ces cas, c'est facile, on dit [kɔ̃tɑ̃t] et on écrit contente; on dit [kɔ̃tɑ] et on écrit content".

- Après cela, on a établi la comparaison oral/écrit à l'aide des éléments suivants.

"Lorsqu'on parle et lorsqu'on écrit, les mots s'échangent des marques à la manière des échanges qui se passent dans une partie de baseball; il y a des donneurs et des receveurs. Chaque donneur lance sa balle à un ou à des receveurs.

1) Dans la première phrase, quel est le donneur du mot souligné?
2) Pauline est un mot au masculin ou au féminin?
3) Pauline est un mot au singulier ou au pluriel?

Le donneur Pauline lance sa balle ou ses caractéristiques de genre et de nombre (féminin singulier) au receveur contente qui s'écrit lui aussi au féminin singulier."

- On amène ensuite les élèves à faire également cette comparaison quant aux éléments de la deuxième phrase.

- Après cela, on leur demande de relier sur leur feuille les donneurs et les receveurs des phrases 3 et 4, (phrases écrites au premier point du déroulement de cette étape) et d'établir les liens en reprenant le même type de comparaison.

- On doit faire remarquer aux élèves que, dans les phrases 3 et 4, les donneurs sont plus éloignés des receveurs que ceux des phrases 1 et 2. Suite à cela, on a proposé un moyen de rapprocher

donneur et receveur; pour ce faire, on souligne La barbe de mon père et Le chandail de ma soeur puis on leur demande d'indiquer les pronoms qui peuvent remplacer ces expressions.

- On écrit au tableau: La barbe de mon père = elle;
  Le chandail de ma soeur = il;
  ensuite, on reprend ces phrases à l'oral en employant ces pronoms devant le verbe, puis en écrivant au tableau:
  Le barbe de mon père = elle (féminin singulier)→ blanche.

- On demande aux élèves d'identifier les équivalents dans les phrases 5 et 6; puis on écrit au tableau:
  Ma soupe = la (féminin singulier) → chaude (féminin singulier)
  Mon café = le (masculin singulier)→ chaud (masculin singulier).

c) Observations sur le déroulement

Le déroulement progressif de cette étape a obligé à créer une atmosphère différente de celle des étapes précédentes. Cette préoccupation s'est traduite de diverses façons selon l'ambiance qui régnait suite au jeu de rôle de la deuxième étape: travail individuel, rythme plus lent et, dans une classe, rappel à l'ordre effectué par l'enseignant.

Ce déroulement a été réalisé dans chaque classe; toutefois, dans celles du secondaire, on a d'abord indiqué aux élèves que les quatre phrases qu'on transcrivait au tableau leur paraîtraient sans doute très faciles. On leur a demandé de se prêter volontiers à l'expérience afin de se donner ainsi des moyens de résoudre des difficultés plus grandes. Lors de la comparaison établie au point 5, plusieurs de ces élèves ont relevé aussi le lien sujet-verbe. Les plus jeunes ont proposé, suite à cette comparaison, les termes lanceur ou frappeur pour remplacer le terme donneur. Il est à noter que la transcription en API n'a pas été employée en classe.

4e étape.– L'accord à partir des termes pronominalisés

a) Matériel

– Papier et crayons.
– Les deux phrases suivantes au tableau.

1. Le chandail de ma soeur, il est ___ .

   _____ = __ ; __ __ → _____ .

   a) blanc b) blanche c) blancs d) blanches

2. Les bonbons, je les aime _____.

   _____ = _____; _____ _____ → _____.

   a) dur b) dure c) durs d) dures

b) Déroulement

– Pour chacune des phrases transcrites au tableau, on demande aux élèves d'identifier les groupes équivalents, d'en indiquer le genre et le nombre, de choisir et d'écrire la bonne réponse. On lie ensuite les donneurs à leurs receveurs. Un élève vient écrire ces éléments au fur et à mesure des questions. On laisse ces deux phrases au tableau.

1.

Le chandail de ma soeur, il est blanc ④.
⑤

Le chandail de ma soeur = il; masculin singulier → blanc.
① ② ③

2.

Les bonbons; je les aime durs.
⑤ ④

Les bonbons = les ; masculin pluriel → durs.
① ② ③

- Par la suite, on demande aux élèves de réaliser la même démarche pour les phrases suivantes.

1. Avant la partie, ils étaient _____, nos joueurs.
_____ = _____; _____ _____ → _____ .

a) énervé b) énervée c) énervés d) énervées

2. Éric les trouve trop _____, ses sandales de plage.
_____ = _____; _____ _____ → _____.

a) grand b) grande c) grands d) grandes

3. Les hirondelles, avec les beaux jours, elles sont ____ du Sud.
_____ = _____; _____ _____ → _____ .

a) revenu b) revenue c) revenus d) revenues

- On fait ensemble la correction au tableau.

c) Observations sur le déroulement

Certains élèves ont établi l'accord avant d'effectuer la démarche suggérée. À cette fin, on a rappelé les étapes à suivre en écrivant dans les phrases modèles ①, ②, ③, ④ et ⑤. Ces élèves ont semblé ennuyés d'avoir à parcourir toutes ces étapes avant de choisir la réponse exacte.

Chez les plus jeunes, à la deuxième phrase, plusieurs élèves n'avaient pas écrit le groupe complet ses sandales de plage: il a fallu encercler ce groupe et leur dire qu'il équivalait à les. L'établissement des liens a posé des problèmes chez les plus jeunes; ainsi dans la première phrase, le fait que des élèves aient relié ils à nos a conduit à encercler le groupe nos joueurs.

5e étape. — L'accord à partir des termes pronominalisables

a) Matériel

- Papier et crayons.
- Les deux phrases suivantes sont transcrites au tableau.

1. La barbe de mon père pousse _____ .

   _____ = _____ ; _____ _____ → _____ .

   a) blanc b) blanche c) blancs d) blanches

2. Pauline place trop _____ le filet de badminton.

   _____ = _____ ; _____ _____ → _____ .

   a) haut b) haute c) hauts d) hautes

b) Déroulement

- On demande aux élèves de redire la première phrase du tableau en employant un pronom équivalant au groupe donneur. Pour la deuxième, on encercle le terme le filet de badminton et on demande de redire la phrase en utilisant un pronom équivalant au groupe encerclé. Ces groupes équivalents sont écrits avec leur genre et leur nombre; puis, on demande aux élèves de choisir la bonne réponse. Comme à l'étape précédente, ces phrases sont complétées de la façon suivante et laissées au tableau à titre de modèles.

1. La barbe de mon père pousse blanche.

   La barbe de mon père = elle; féminin singulier → blanche.

2. Pauline place trop haut le filet de badminton.

   Le filet de badminton = le; masculin singulier → haut.

- On demande aux élèves de réaliser la même démarche pour les phrases suivantes.

1. Ce champion de natation paraît ____ de ses médailles

   _____ = _____; _____ _____ → _____.

   a) fier b) fière c) fiers d) fières

2. Pauline choisit _____ son nouveau canot.

   _____ = _____; _____ _____ → _____.

   a) brun b) brune c) bruns d) brunes

3. Ce ballon de l'école voisine est _____ dans notre cour.

   _____ = _____; _____ _____ → _____.

   a) tombé b) tombée c) tombés d) tombées

- On procède à la correction au tableau.

4. Ces médailles, le vainqueur les a bien _____.
   a) mérité b) méritée c) mérités d) méritées.

5. Notre équipe a _____ la partie de baseball.
   a) gagné b) gagnée c) gagnés d) gagnées.

- Pour ce groupe de phrases, le déroulement a varié selon les commentaires des élèves lorsqu'on a écrit ces deux phrases au tableau.

  a) Dans les classes où les élèves ont mentionné que ces phrases présentaient le cas du participe passé employé avec avoir et qu'ils ont rapporté de mémoire la règle traditionnelle, on a dit qu'on leur présentait un moyen pour vérifier si la question (quoi?) qu'ils avaient posée les amenait à trouver vraiment l'objet direct – l'objet direct équivaut à le, la, (l') et les. On leur a demandé s'il y avait un pronom équivalant à l'objet dans la première phrase. On a relié ces médailles à les et mentionné qu'il fallait un de ces deux groupes devant le mot souligné. On a demandé aux élèves quels étaient le genre et le nombre de les, puis de choisir la bonne réponse.

     Pour la deuxième phrase, on a demandé aux élèves d'appliquer la règle qu'ils connaissaient et de redire la phrase en employant un pronom équivalant à l'objet. On a dit que l'objet était bien placé après le verbe; on leur a ensuite demandé ce qu'il en découlait.

- La même démarche a été employée pour les phrases 6 et 7 qui suivent.

6. Ces filles, l'entraîneur les a _____ dans son équipe.
   a) pris b) prise c) prises

7. Les employés de la ville ont _____ cette piste de course.
   a) recouvert b) recouverte c) recouverts d) recouvertes

- La correction a été faite au tableau.

b) Dans les classes où les élèves n'ont pas soulevé la démarche traditionnelle, les consignes ont été les suivantes.

1. En laissant un espace comme dans la phrase du tableau, écrivez la phrase présentant des groupes équivalents.
2. Reliez ces mots.
3. On a demandé quels étaient le genre et le nombre de ce pronom.
4. On a dit que ces phrases avaient la particularité suivante: le mot souligné s'accorde si un de ces groupes précède le verbe; on a demandé si c'était le cas de la première phrase. On écrit au tableau en encadré:

Oui, si un des groupes équivalents précède.

5. Choisissez la bonne réponse.
6. En laissant un espace comme la phrase du tableau, écrivez la deuxième phrase.
7. Redites cette phrase en employant un pronom équivalant au groupe encerclé.
8. On a demandé si un de ces groupes équivalents précédait.
9. On a écrit au tableau:

Non, si aucun groupe équivalent ne précède.

- Une correction a eu lieu au tableau.

- On a écrit les phrases 6 et 7 (ci-haut) et on a demandé aux élèves de choisir la réponse en suivant cette démarche.

- Un élève est venu écrire ses réponses au tableau.

c) Observations sur le déroulement

Au premier point du déroulement, lorsqu'on a demandé aux élèves de redire la deuxième phrase du tableau en employant un pronom afin de rapprocher donneur et receveur, la plupart des élèves n'ont pas pronominalisé l'objet le filet de badminton, mais Pauline.

Afin d'obtenir la pronominalisation en le, la ou les, il a fallu encercler cet objet ainsi que dans les phrases 2, 5 et 7. Comme à l'étape précédente, certains élèves ont semblé ennuyés de faire la démarche suggérée. Lors de l'établissement de la relation objet-participe (phrases 4 à 7), le déroulement a) a été vécu dans les deux classes du secondaire et le déroulement b) dans les quatre autres groupes.

Le lecteur trouvera à l'annexe II le matériel laissé en classe. Ce matériel comprend les phrases travaillées au cours des quatrième et cinquième étapes. Ces huit phrases ont été groupées deux à deux et collées sur quatre cartons.

Tels sont les principaux éléments qui caractérisent le cadre expérimental retenu. Ils visent à nous permettre de vérifier si le recours aux formes marquées à l'oral et l'usage de la pronominalisation s'avèrent des moyens efficaces pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. À cette fin, nous avons réalisé une intervention pédagogique auprès de 128 élèves répartis selon quatre variables: le sexe, le niveau scolaire, le résultat en français et le milieu socio-économique. Cette intervention qui a été précédée d'un prétest et suivie, un mois plus tard, d'un post-test de forme similaire au premier, a eu comme but de rendre les élèves plus

conscients de l'importance des indices de l'oral en regard de la maîtrise des accords à l'écrit. Quant aux prétest et post-test, ils nous ont fourni les données permettant de vérifier l'impact de cette expérience, données que nous analyserons au chapitre suivant.

CHAPITRE III

Analyse des résultats

Lors de la description des instruments de mesure, on a mentionné que les tests utilisés comprenaient deux parties et que l'ensemble des phrases de chacune de ces parties ne visaient pas le même objectif. Ce point, hétérogénéité des phrases, s'ajoutant aux variables retenues lors de la description des sujets, nous conduisait à l'analyse d'une grande somme de données, données dont une analyse exhaustive aurait nécessité l'emploi de procédés informatiques. Dans le présent chapitre, nous décrirons le traitement des données ainsi que le test statistique s'appliquant à ce cadre expérimental; nous analyserons les résultats suivant les limites que nous nous sommes imposées, lesquelles limites seront explicitées au début de l'analyse de chacune des deux parties de nos instruments de mesure.

1. Des instruments statistiques appropriés

Selon notre cadre expérimental, les mêmes sujets ont été mesurés avant et après l'intervention pédagogique. Afin de voir si une progression significative a eu lieu entre le prétest et le post-test, nous avons dépouillé les copies de la façon suivante. Pour chaque phrase retenue, et ce, selon les limites exposées ci-après et pour chaque test, si l'élève a écrit la bonne réponse, nous avons écrit le signe plus (+) et sinon, le signe moins (-). Quatre possibilités s'offraient:

l'élève réussissait au prétest (1) et au post-test (+ +),
l'élève réussissait au prétest et échouait au post-test (+ -),
l'élève échouait au prétest et réussissait au post-test (- +),
et l'élève échouait au prétest et au post-test (- -).

		Post-test +	Post-test -	Total
Prétest	+	a	b	n_1
	-	c	d	$n-n_1$
	Total	$n-n_2$	n_2	n

Selon ce schéma, la proportion de succès au prétest est:

$$p2 = \frac{n_1}{n} = b + a$$

et la proportion de succès au post-test est:

$$p_2 = \frac{n_2}{n} = \frac{c + a}{n} .$$

Alors, la différence entre p_1 et p_2 s'établit comme suit:

$$p_1 - p_2 = \frac{b + a}{n} - \frac{c + a}{n} = \frac{b - c}{n}$$

En fait, le test de signification convient seulement aux cases b et c du schéma précédent. On peut appliquer à cette situation le test de McNemar, test qui permet de sonder la différence entre deux proportions en corrélation. Pour les autres comparaisons d'ordre statistique, nous utiliserons le test de Pearson[1]. Avant de procéder à l'analyse proprement dite des résultats, il s'impose de rappeler qu'il ne s'agit pas de décrire ci-après une expérience de haute teneur scientifique aux variables entièrement contrôlées.

---

1. MULLER, Charles (1968). Initiation à la statistique lexicale. Paris, Larousse.

Au contraire, cette partie porte principalement sur l'évaluation des résultats obtenus auprès des élèves suite à la mise en place de moyens pédagogiques relatifs à l'utilisation des pronoms et au phénomène des accords.

2. L'habileté à pronominaliser

Les objectifs visés par cette première partie ont déjà fait l'objet d'une présentation lors de la description des instruments de mesure. Mais, comme on n'a pas formulé d'hypothèses expresses relativement à cette partie, l'analyse des données sera fort limitée: en réalité, on ne fait que présenter et décrire les résultats bruts sans recourir pour l'instant à la formule de McNemar; on les relève toutefois selon le même procédé de dépouillement.

Avant d'aller plus loin, il importe de mentionner que, si des résultats qui font ici l'objet d'analyse portent sur les six cas de pronominalisation (page 27), le dépouillement a été réduit à une seule phrase par cas au lieu de deux et qu'on le restreint volontairement à la variable "niveaux scolaires", c'est-à-dire à celle qui semble la plus pertinente et la plus prometteuse en regard de l'utilisation et de la maîtrise du système pronominal qui s'avère l'une des composantes importantes de tout discours oral ou écrit.

Voici maintenant le tableau des effectifs réels obtenus pour la pronominalisation simple (a, b, c, d) et double (e, f) répartis selon les niveaux scolaires des élèves; chaque cas représente respectivement les phrases 1, 3, 5, 2, 9 et 12 du test (page 91). La ligne supérieure porte les quatre possibilités de réussite ou d'échec au prétest et au post-test. Ce tableau renvoie à l'expérience décrite à la page 27.

La pronominalisation selon les niveaux scolaires

Cas de pronominalisation	4e année					6e année					2e secondaire				
	++	+-	-+	--	T	++	+-	-+	--	T	++	+-	-+	--	T
a) S→O	25	6	7	5	43	40	2	1	1	44	41	0	0	0	41
b) O→O	14	2	5	22	43	30	0	7	7	44	33	4	1	3	41
c) S→O	13	4	4	22	43	28	4	6	6	44	33	2	1	5	41
d) O→S	14	6	10	13	43	20	4	8	12	44	26	3	7	5	41
e) SO→SO	6	4	6	27	43	19	1	7	17	44	31	1	5	4	41
f) SO→OS	5	2	7	29	43	11	8	10	15	44	27	6	2	6	41

Les données de ce tableau sont très indicatives du cheminement des élèves quant à la maîtrise des pronoms à la fois selon les niveaux scolaires et selon les difficultés contextuelles impliquant une pronominalisation.

D'une part, entre les niveaux scolaires, on constate une progression très marquée des réussites (++) et une régression simultanée des échecs (--). Pour s'en rendre compte, il suffit de calculer les moyennes obtenues par chaque groupe d'élèves.

Niveaux	4e	6e	2e
réussites	30%	56%	77%
échecs	50%	22%	9%

La progression est constante: 26% sépare les élèves de 4^e et ceux de 6^e; 21%, ceux de 6^e de ceux de 2^e secondaire. La régression, elle, se trouve plus accentuée de 4^e à 6^e qu'elle ne l'est par la suite. Cela s'explique du fait que les cas "d'instabilité" (← et →) dont la moyenne voisine 20% en 4^e et en 6^e diminuent en 2^e secondaire (6/41 = 14%).

D'autre part, les résultats obtenus indiquent clairement que les différents contextes de pronominalisation impliquent des niveaux de difficultés de plus en plus élevées. Si reprendre par un pronom le sujet d'un énoncé dans un autre énoncé (cas a) s'avère réussi à près de 60% en 4^e année et ne pose plus de difficultés par la suite (6^e = 40/41; 2^e sec. = 41/41), on ne peut en dire autant des cas b (O→O) et c (S→O) de pronominalisation qui affichent d'abord une progression rapide de la 4^e à la 6^e (b = 14→30; c = 13→28) pour prendre par la suite un rythme plus lent (b = 30→33; c = 28→33). Les trois derniers cas (d, e, f) présentent des résultats relativement comparables: on y observe une progression régulière dont l'importance varie cependant selon le niveau de réussite au départ (4^e année), c'est-à-dire selon le degré de difficulté même du contexte[1]. En définitive, mis à part le premier cas (a), il reste même au niveau de 2^e secondaire près ou plus de 25% des cas de pronominalisation du sujet ou de l'objet susceptibles de donner lieu à des acquisitions langagières ou rédactionnelles spécifiques.

---

1. voir p. 30 et 31.

3. Les accords selon les contextes et selon les variables

La présente section porte sur l'étude des accords de genre et de nombre dans les relations à distance, à savoir celles qui vont du sujet à l'attribut ou au participe, de l'objet à l'attribut ou au participe (voir page 29). On considère que la réussite de ces accords peut être facilitée par divers éléments contextuels, tels la présence d'un pronom simple ou de redoublement, le support d'une variation écrite apporté par une marque orale correspondante, la proximité entre le donneur et le receveur, la fréquence d'utilisation d'un vocable, la pluralité plus ou moins grande qui est susceptible d'affecter une forme selon les divers contextes dans lesquels elle peut s'insérer, etc.

Nous ne prétendons pas procéder à une étude exhaustive de tous ces facteurs; nous nous penchons plus spécialement sur l'impact des deux premiers en regard des variables "sexes", "niveaux scolaires", "milieux socio-économiques" et "résultats scolaires" des élèves. Ces restrictions indiquent déjà à quel point nous restons conscients des réserves inhérentes à cette partie et des limites qui ont pu affecter les résultats, en particulier le court laps de temps entre la passation du prétest et celle du post-test et le suivi plus ou moins soutenu dont chaque groupe a bénéficié (voir page 33). Nous présentons d'abord les résultats généraux des 128 élèves pour l'ensemble des 16 phrases, puis nous procédons à l'étude des mêmes résultats répartis selon les quatre variables.

3.1 Résultats généraux

La compilation globale des résultats combinés du prétest et du post-test présente les quatre cas suivants:

a) double réussite: ++
b) double échec : --
c) réussite échec : +-
d) échec réussite : -+

Résultats combinés au prétest et au post-test

par / sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ
+ +	106	102	52	95	33	48	28	98	79	29	77	106	85	92	83	44	1 146
- -	5	9	34	9	67	31	62	7	14	56	24	3	12	9	19	29	580
+ -	8	9	20	19	13	10	18	19	17	20	17	11	9	18	12	12	258
- +	9	8	32	5	20	39	20	4	18	23	10	8	22	9	14	43	284
Σ	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	2 048

Appliqué à l'ensemble de ces résultats, le test de Pearson ou X^2 fait voir des différences hautement significatives ($X^2 = 600$ pour 45 degrés de liberté). En fait, on constate que les élèves réalisent plus facilement les accords (++) dans des contextes particuliers tels ceux des phrases suivantes qui ont été réussies à plus de 90 sur 128, soit 70,31%.

1. Pauline choisit brun son nouveau canot.
2. Avant la partie, ils étaient vraiment énervés, nos joueurs.
4. Ces filles du village voisin reviennent heureuses de leur randonnée ...
8. Sa course, on la juge trop lente.
12. La première nageuse du groupe, elle revient contente ...
14. Un ballon de l'école voisine est tombé dans notre cours.

Les phrases 4, 8 et 12 présentent des relations d'attributs du sujet ou de l'objet soutenues par une variation orale concomitante, facilitatrice de l'accord. Les phrases 1 et 14 impliquent un accord masculin singulier, c'est-à-dire en référence avec la forme du mot la plus usuelle. En fait, seule la relation à distance S → A, entre ils et énervés, sans support oral, est réussie: il faut noter cependant la proximité du terme nos joueurs qui vient appuyer la relation.

En revanche, il s'impose aussi de relever les cas de double échec subi par près de la moitié des élèves pour les phrases 5, 7 et 10.

5. Les employés de la ville ont recouvert cette piste de course.
7. Ces médailles, le vainqueur les a bien méritées.
10. Notre équipe a gagné la partie.

Il s'agit de trois contextes relatifs à l'accord d'un participe passé avec objet impliquant deux cas d'invariabilité (5, 10) et deux participes en -é sans support oral (7, 10).

Si nous revenons maintenant à l'ensemble des accords réussis au prétest et au post-test, nous constatons qu'ils l'ont été dans plus de la moitié des cas (1 146/2 048 = 56%) et que les cas de double échec n'atteignent même pas 20% (380/2 048 = 18,55%). Tout ceci laisse environ 25% des cas pour lesquels il semble régner une grande instabilité (238 + 284/2 048 = 25,49%).

Lors de l'élaboration des tests, nous avons prévu les quatre types suivants de relations à distance simple: S→A, O→A, O→P et S→P impliquant un donneur et un receveur et deux phrases (15 et 16) impliquant la relation un donneur et deux receveurs. À l'aide des données du tableau précédent, nous regroupons les résultats obtenus par les élèves pour les cas de relation simple réussis (++), échoués (--) ou instables (+− et −+) et nous les analysons à l'aide du test de Pearson.

Comportements selon les types d'accords

cas / types	E R			Σ	E T H			E C			EC^2 / E T H			Σ
	++	−−	+− −+		++	−−	+− −+	++	−−	+− −+	++	−−	+− −+	
S → A	388	33	91	512	291	95	126	+ 97	- 62	- 35	32,3	40,5	9,7	82,5
O → A	304	67	141	512	291	95	126	+ 13	- 28	+ 15	0,6	8,3	1,8	10,7
O → P	158	199	155	512	291	95	126	- 133	+ 104	+ 29	60,8	113,9	6,7	181,4
S → P	169	33	54	256	146	47	63	+ 23	- 14	- 9	3,6	4,2	1,3	9,1
Σ	1 019	332	441	1 792	1 019	332	441	0	0	0	97,3	166,9	19,5	283,7

Des résultats hautement significatifs! Le type de relations grammaticales joue un rôle déterminant. Les contextes qui mettent en relation un sujet et un attribut sont réussis d'une façon fort supérieure aux autres; ceux qui impliquent les relations O→P ou S→P paraissent moyennement réussis alors que la relation O→P engendre le plus de difficulté. L'observation de la colonne d'échecs s'avère aussi révélatrice en ce sens que le double échec (--) qui affecte la relation O→P s'avère nettement supérieur au taux même de réussite. C'est aussi à ce niveau que se présente le plus grand nombre d'hésitations (-+ et +- = 155).

Au plan didactique, il importe de noter que la relation O→A qui, au primaire et souvent au secondaire, ne fait l'objet d'aucun enseignement particulier est réussie à 60% par l'ensemble des élèves (++ = 304/512), c'est-à-dire à un taux de seulement 15% inférieur à celui de la relation S→A (++ = 388/512 = 75%). Cela s'oppose bien sûr au cas d'accords du participe O→P qui, malgré un enseignement soutenu, n'atteint que 30% de réussite (158/512). Il y a certainement lieu de s'interroger sur la piètre qualité des moyens dont disposent les maîtres pour amener les élèves à établir convenablement les relations de ce type[1].

L'élaboration des tests a également donné lieu à la mise en contexte d'un support pronominal (+P ou -P) et d'un support relié à une variation orale (+O ou -O). En jumelant ces deux éléments, nous obtenons le tableau suivant semblable au précédent, mais pour lequel la comparaison porte sur la présence ou l'absence contextuelles d'un pronom ou d'un soutien oral.

---

1. Voir à ce sujet "Grammaire et besoins du scripteur" de Gérard-Raymond Roy, dans Liaisons, vol. 7, no 2, janvier 1983, p. 24 à 28.

Comportements selon les éléments contextuels (é.c.)[1]

cas / é.c.	E R				Σ	E T H				E C² / E T H				Σ
	+ +	- -	+ -	- +		+ +	- -	+ -	- +	+ +	- -	+ -	- +	
+ P + O	283	24	47	30	384	213	75	45	52	23,0	34,7	0,1	9,5	67,1
- P - O	166	92	49	77	384	212	75	44	52	9,9	5,9	0,6	12,0	26,4
+ P - O	178	102	57	67	384	212	74	45	52	5,5	10,6	1,4	4,3	21,8
- P + O	223	81	46	34	384	213	75	45	52	0,5	0,5	0,1	0,7	1,8
Σ	850	299	179	208	1 536	850	299	179	208	38,9	49,7	2,2	26,5	117,1

Selon ces données, les éléments contextuels jouent un rôle important relativement à l'accord des mots entre eux. D'une part, on observe que la présence concomitante d'un support oral et d'un pronom s'avère non seulement le cas le mieux réussi $\binom{+P}{+O}$, c'est-à-dire celui qui bénéficie de l'excédent le plus élevé ($EC^2/ETH = 23$), mais aussi celui où le double échec (--) est presque inexistant (24/384 = 6,25%). D'autre part, l'absence ou la non-présence contextuelle de pronom et de support oral $\binom{-P}{-O}$ entraîne le plus bas niveau de réussite (166/384 = 43%): ceci correspond à un déficit significatif ($EC^2/ETH = 9,9$).

Pour déterminer lequel des deux éléments contextuels favorise davantage la réussite de l'accord, il suffit de comparer les résultats obtenus aux lignes $\binom{+P}{-O}$ et $\binom{-P}{+O}$: la première est déficitaire de façon significative ($EC^2/ETH = 5,5$), la seconde affiche un léger excédent. Cela montre en quelque sorte la supériorité du support oral sur la présence contextuelle d'un pronom comme élément facilitateur de l'accord. En fait, ces résultats permettent de graduer les contextes du plus facile au plus difficile quant à la réussite des accords.

---

1. Chaque cas comporte les effectifs obtenus pour le même nombre de phrases, à savoir +P+O (12, 8, 9), -P-O (13, 3, 10), +P-O (2, 6, 7) et -P+O (4, 1, 5) des tests des pages 92 et 94.

	facile ..... → difficile			
contextes	+P +O	-P +O	+P -O	-P -O
% de réussite	73,7	58,1	46,4	43,2

Cela fait voir à nouveau que la présence d'un support oral s'avère la plus déterminante pour réussir la relation écrite entre deux termes; cela indique aussi l'importance relative du support pronominal contextuel car son absence entraîne une diminution des réussites d'environ 15% (73,7 – 58,1) pour les deux premiers types de contextes et une diminution de 3% (46,4 – 43,2) pour les deux autres.

Par ailleurs, il faut noter que les fluctuations relevées du prétest au post-test ne font ressortir aucun recul significatif, comme l'indiquent les quotients minimes obtenus pour la colonne $\pm$. En revanche, il s'impose de souligner le progrès auquel a donné lieu la conduite de cette expérimentation. En effet, après avoir pris conscience du parallèle qui existe à l'écrit entre les cas d'accords avec support contextuel (pronom ou variation orale) et ceux qui ne bénéficient pas de ce soutien et après avoir été sensibilisés[1] aux relations à distance, les élèves ont fait montre, un mois plus tard, d'un progrès significatif; témoin les résultats positifs de 12 et de 4,3 (EC^2/ETH) obtenus pour la colonne $\mp$ (échec → succès) dans le cas des contextes sans support oral.

En somme, cette expérience, limitée dans le temps, a débouché sur des résultats concrets et probants dont la didactique peut s'inspirer avantageusement, non seulement pour déterminer les éléments contextuels à utiliser mais aussi pour savoir selon quelle séquence le faire.

---

1. Il faut rappeler que, entre le prétest et le post-test, il n'y a pas eu d'enseignement systématique.

3.2. Résultats selon les variables

Afin de cerner davantage l'impact des moyens mis en place pour favoriser la réussite des accords à distance, nous procédons ci-après à l'examen des résultats au prétest et au post-test, obtenus par les élèves et répartis selon leurs groupes d'appartenance sexuelle, leurs niveaux scolaires, leurs milieux de vie et leurs résultats scolaires. Cependant, étant donné la façon assez empirique selon laquelle s'est déroulée l'expérience, nous limitons volontairement cette sous-partie à l'étude des réussites et de la progression selon les variables susmentionnées.

a) La variable "sexes"

Les 128 élèves qui ont participé à l'expérience se répartissent en 69 filles (53,9%) et 59 garçons (46,1%). Voici les résultats obtenus par chaque groupe pour les 16 items du prétest et du post-test.

Résultats aux prétest et post-test selon la variable "sexes"

var / items	+ +		- -		+ -		- +		E
	F	G	F	G	F	G	F	G	
1	59	47	3	2	4	4	3	6	128
2	56	46	5	4	5	4	3	5	128
3	29	23	12	12	10	10	18	14	128
4	55	40	4	5	8	11	2	3	128
5	10	12	35	33	10	8	14	6	128
6	27	21	19	12	3	7	20	19	128
7	15	13	33	29	9	9	12	8	128
8	55	43	4	3	6	13	4	0	128
9	43	36	8	5	9	9	9	9	128
10	19	10	31	25	9	11	10	13	128
11	46	31	10	14	7	10	6	4	128
12	58	48	0	3	3	6	0	2	128
13	49	36	10	2	2	7	8	14	128
14	48	44	4	5	12	6	5	4	128
15	49	34	9	10	3	9	7	7	128
16	27	19	16	15	7	5	19	22	128

Ces résultats font voir une répartition filles/garçons relativement semblable. Si nous comparons pour cette variable le sous-ensemble qui concerne la double réussite, nous obtenons un effectif fille de 645 et un effectif garçon de 503. Ces effectifs réels peuvent être comparés à leurs effectifs théoriques établis en tenant compte de la quantité d'individus appartenant à chaque groupe.

	ER	ETH	EC	X^2
F	645	619	+ 26	1,09
G	503	529	- 26	1,28
	1 148			2,37 = ΣX^2

Cette ΣX^2 ne nous permet pas de conclure à l'existence d'un écart significatif entre les deux groupes, même si les filles réussissent légèrement mieux à établir correctement les accords.

Qu'en est-il maintenant du comportement des deux groupes relativement aux accords réussis (++) répartis selon les types d'accords. Pour le déterminer, comparons les résultats (++) de chaque groupe pour les items impliquant l'accord d'un seul terme, c'est-à-dire les phrases 1 à 14.

Les accords réussis répartis selon le type pour la variable "sexes"

var. / types	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		X^2
	F	G		F	G	F	G	F	G	
S ⟶ A	218	170	388	217	171	+ 1	- 1	0,005	0,005	0,010
O ⟶ A	170	134	304	170	134	0	0	0	0	0
O ⟶ P	87	71	158	88	70	- 1	+ 1	0,011	0,014	0,025
S ⟶ P	94	75	169	94	75	0	0	0	0	0
Σ	569	450	1 019	569	450	0	0	0,016	0,019	0,035

La distribution réelle suit de tellement près la répartition théorique qu'il s'agit d'un cas exceptionnel de similitude. Ceci indique, en fait, que les filles et les garçons se comportent de la même façon face aux quatre types d'accord à distance du moins en ce qui a trait aux accords réussis (++).

Par ailleurs, les réussites des deux groupes réparties selon la présence ou l'absence de support contextuel apporté par les pronoms ou les variations orales peuvent aussi être comparées. Le tableau ci-après présente cette comparaison établie sur une base commune pour chaque cas, c'est-à-dire les réussites de trois phrases par cas[1].

Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "sexes"

sexes / é.c.	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC²/ETH		X²
	F	G		F	G	F	G	F	G	
+ P + O	156	127	283	158	125	- 2	+ 2	0,025	0,032	0,057
- P - O	97	69	166	93	73	+ 4	- 4	0,172	0,219	0,391
+ P - O	98	80	178	99	79	- 1	+ 1	0,010	0,126	0,136
- P + O	124	99	223	125	98	- 1	+ 1	0,008	0,010	0,018
Σ	475	375	850	475	375	0	0	0,215	0,387	0,602

1. Afin de faciliter la comparaison, nous laissons volontairement de côté les résultats des phrases 11 et 14 qui concernent la relation S→P sans support oral.

Encore une fois, les garçons et les filles réussissent les accords de façon très semblable et il semble que les éléments contextuels n'influencent pas plus les filles que les garçons et inversement. Toutefois, le comportement des deux groupes n'est pas aussi homogène que dans le cas précédent, celui des types d'accords.

Essayons d'établir les contextes où il y a eu progression du prétest au post-test. Cela ne concerne bien entendu que les effectifs des cas $\frac{+-}{}$ et $\frac{-+}{}$ du tableau général présenté au début de cette partie consacrée à la variable "sexes".

L'application à ces données de la formule proposée par McNemar pour le calcul de l'écart réduit (z) fait ressortir une progression significative du prétest au post-test pour les types et cas d'accords présentés aux phrases 6, 13 et 16 chez les filles et aux phrases 6 et 16 chez les garçons[1].

---

1. Les phrases se trouvent aux pages 92 et 94.

Cas de progression significative
selon la variable "sexes"

Contextes	Var.	Progression	z	Probabilité
phrase 6: O → A prétest: noire post-test: meilleure	F	$\frac{20 - 3}{\sqrt{20 + 3}}$	4,12	0,0001
	G	$\frac{19 - 7}{\sqrt{19 + 7}}$	2,35	0,009
phrase 13: S → A prétest: fier post-test: supérieur	F	$\frac{(8-2)-1}{\sqrt{8 + 2}}$	1,58	0,05
	G	$\frac{14 - 7}{\sqrt{14 + 7}}$	1,52	0,06
phrase 16: S → P S → A prétest: restée froide post-test: repartie contente	F	$\frac{19 - 7}{\sqrt{19 + 7}}$	2,50	0,0006
	G	$\frac{22 - 5}{\sqrt{22 + 5}}$	3,27	0,0005

Seuls ces trois contextes qui partagent plusieurs traits communs affichent une progression significative ($P \leq 0,05$). Ils concernent les cas d'accords sans support oral qui, au prétest, n'avaient été que très peu réussis et ils impliquent des vocables qui présentent une fréquence d'utilisation assez semblable. Cette dernière condition a fait défaut aux phrases 4 (heureuses / premières) et 8 (lente / insuffisante) où on a enregistré une régression. Il importe également de noter la progression relative au double accord de la phrase 16 qui met en contexte un terme sans variation orale et un terme avec variation orale: l'accord oral (et écrit) du second facilite à l'écrit celui du premier terme.

Sans un tel support, la progression significative n'apparaît pas et elle laisse place à beaucoup de flottement ainsi qu'en témoignent les résultats de la phrase 15 (partis déçus / rentrés déçus) obtenus pour les mêmes types d'accords (S→P, S→A).

En somme, cette sous-partie consacrée à l'étude des différences attribuables éventuellement au groupe d'appartenance sexuelle des élèves n'aboutit qu'à déceler des ressemblances entre les groupes. Les filles et les garçons réussissent de même manière les accords comportant les mêmes éléments contextuels ou situés dans des contextes semblables; de plus, ils font aussi des progrès similaires par rapport aux mêmes phrases.

b) La variable "niveaux scolaires"

L'expérience a été menée auprès de classes de 4^{e} année, de 6^{e} année et de 2^{e} secondaire, ces niveaux étant représentés respectivement par 43, 44 et 41 élèves pour des proportions parallèles de 33,6%, 34,4% et 32%. Nous examinons ci-après les résultats des élèves, répartis selon leurs niveaux de scolarité, pour tous les items du prétest et du post-test. Après la présentation des résultats globaux, nous étudions la réussite selon les types de contextes et selon les éléments contextuels; puis nous terminons en dégageant, les phrases pour lesquelles les élèves ont progressé du prétest au post-test.

Résultats aux prétest et post-test

selon la variable "niveaux scolaires"

var. / items	+ +			- -			+ -			- +			Σ
	4e	6e	2e	4e	6e	2e	4e	6e	2e	4e	6e	2e	
1	30	40	36	4	1	0	5	2	1	4	1	4	128
2	23	40	39	6	1	2	8	1	0	6	2	0	128
3	10	17	25	12	10	2	11	5	4	10	12	10	128
4	23	36	36	7	1	1	10	5	4	3	2	0	128
5	6	3	13	20	28	19	9	8	2	8	5	7	128
6	7	14	27	13	12	6	6	3	1	17	15	7	128
7	1	6	21	31	21	10	6	9	3	5	8	7	128
8	22	38	38	7	0	0	11	5	3	3	1	0	128
9	15	32	32	11	1	2	6	6	5	11	5	2	128
10	11	3	15	11	29	15	12	6	3	9	6	8	128
11	13	31	33	18	5	1	6	5	6	6	3	1	128
12	30	38	38	3	0	0	6	3	2	4	3	1	128
13	18	32	35	6	2	3	6	3	1	13	7	2	128
14	19	35	38	8	1	0	10	6	2	6	2	1	128
15	18	33	34	16	0	1	4	6	4	5	5	2	128
16	10	9	27	19	9	2	2	7	3	12	19	9	128

Ce tableau global des résultats nous permet de procéder maintenant aux diverses comparaisons susmentionnées.

Les effectifs de double réussite (++) peuvent être comparés entre eux en regard du niveau de scolarité des élèves. Si les 1 148 réussites se répartissent proportionnellement au nombre d'élèves par niveau, cela donnera des effectifs théoriques de 386 pour la 4^e année, de 395 pour la 6^e année et de 367 pour la 2^e secondaire, effectifs susceptibles d'être comparés aux résultats réels obtenus.

	ER	ETH	EC	X^2
4^e	254	386	- 132	45,14
6^e	407	395	+ 12	0,36
2^e	487	367	+ 120	38,24
	1 148	1 148		84,74

Aucun doute possible! Les réussites croissent parallèlement à l'augmentation de la scolarité: pas étonnant alors de relever un écart négatif imposant en 4^e année et un écart positif tout aussi significatif en 2^e secondaire. En observant à nouveau les résultats (++) du tableau général, on peut discerner les phrases et, partant, les contextes, qui donnent lieu à un progrès important de la 4^e année à la 6^e année, de la 6^e à la 2^e secondaire et d'un niveau à l'autre.

Progrès	Phrases
$4^e \rightarrow 6^e$	: 1, 2, 4, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15
$6^e \rightarrow 2^e$	: 5, 16
$4^e \rightarrow 6^e \rightarrow 2^e$	: 3, 6, 7

Dans la majeure partie des cas soumis aux élèves (10/16), la croissance des réussites entre le prétest et le post-test a été enregistrée de la 4^e à la 6^e année; les contextes des phrases 3, 6 et 7 font voir une augmentation continue des réussites, mais celle-ci s'avère relativement lente dans les trois cas qui demeurent toutefois peu maîtrisés même en 2^e secondaire (25/46, 27/46, 21/46).

Ces constatations laissent prévoir un comportement différent des élèves des divers niveaux selon le type d'accords contextuels. L'analyse des données regroupées à cet effet va permettre de s'en faire une idée plus exacte.

Les accords réussis répartis selon
le type pour la variable "niveaux scolaires"

niv. / types	E R			Σ	E T H			ÉCARTS			EC^2/ETH			X^2
	4e	6e	2e		4e	6e	2e	4e	6e	2e	4e	6e	2e	
S → A	94	146	168	388	87	139	162	+ 7	+ 7	- 14	0,56	0,35	1,21	2,12
O → A	69	109	126	304	68	109	127	+ 1	0	- 1	0,01	0	0,01	0,02
O → P	33	44	81	158	35	57	66	- 2	-13	+ 15	0,11	2,96	3,40	6,47
S → P	32	66	71	169	38	60	71	- 6	+ 6	0	0,94	0,50	0	1,44
Σ	228	365	426	1 019	228	365	426	0	0	0	1,62	3,81	4,62	10,05

Pour 6 d.d.l, cette somme X^2 correspond à celle d'une distribution aléatoire. Il semble donc que la progression de la 4^e année à la 2^e secondaire constatée antérieurement se réalise dans des proportions assez semblables selon les types d'accords. Cette remarque concerne particulièrement les relations S → A, O → A et S → P; seule la proportion relative à l'accord O → P s'accroît significativement de la 6^e année du primaire à la 2^e secondaire.

Qu'en est-il maintenant des réussites des élèves considérées selon la présence ou l'absence de support contextuel? La présence d'un pronom ou d'un support oral influence-t-elle de la même façon les élèves de tous les niveaux? Le tableau suivant dont les compilations ne rapportent les résultats que pour trois phrases par cas permet de répondre à ces questions.

Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "niveaux scolaires"

niv. / é.c.	E R			Σ	E T H			ÉCARTS			EC^2/ETH			x^2
	4e	6e	2e		4e	6e	2e	4e	6e	2e	4e	6e	4e	
+ P + O	67	108	108	283	66	100	117	+ 1	+ 8	- 9	0,02	0,64	0,69	1,35
- P - O	39	52	75	166	38	58	70	+ 1	- 6	+ 5	0,03	0,62	0,36	1,01
+ P - O	31	60	87	178	41	63	74	- 10	- 3	+ 13	2,43	0,14	2,28	4,85
- P + O	59	79	85	223	51	78	94	+ 8	+ 1	- 9	1,08	0,01	0,86	1,95
Σ	196	299	355	850	196	299	355	0	0	0	3,56	1,41	4,19	9,16

La ΣX^2 de 9,16 ne permet pas de conclure à une meilleure utilisation des éléments contextuels (P et O) avec l'accroissement de la scolarité. Cependant, il faut noter l'impact positif significatif du support pronominal $\binom{+P}{-O}$: sa présence contextuelle permet aux élèves de 2^e secondaire de mieux réussir (+13) alors qu'elle n'aide pas ceux de 4^e année du primaire (-10).

Cela étant, nous tentons maintenant de préciser les contextes où il s'est établi une progression significative du prétest au post-test, progression qui concerne exclusivement la comparaison des résultats +− et −+ du tableau général donné au début de cette même sous-partie. Pour ce faire, nous calculons l'écart réduit (z) à l'aide de la formule de McNemar; celle-ci fait ressortir une progression significative ou presque entre les deux tests pour les types et cas d'accords qui apparaissent, pour chaque niveau scolaire, dans le tableau qui suit.

Cas de progression significative
selon la variable "niveaux"

Contextes	Var.	Progression	z	Probabilité
Phrase 6 : O → A				
prétest: noire post-test: meilleure	4e	$\frac{17 - 6}{\sqrt{17 + 6}}$	2,29	0,011
	6e	$\frac{15 - 3}{\sqrt{15 + 3}}$	2,59	0,004
	2e	$\frac{(7-1)-1}{\sqrt{7 + 1}}$	1,77	0,04
Phrase 16 : S → P S → A				
prétest: restée froide	4e	$\frac{(12-2)-1}{\sqrt{12 + 2}}$	1,96	0,025
post-test: repartie contente	6e	$\frac{19 - 7}{\sqrt{19 + 7}}$	2,35	0,009
	2e	$\frac{(9-3)-1}{\sqrt{9 + 3}}$	1,44	0,075

Seules les phrases 6 et 16 ont donné une progression probante ($P \leq 0,05$) du prétest au post-test pour deux ou trois niveaux scolaires. On relève par ailleurs d'autres contextes pour lesquels le seuil de signification est presque atteint; il s'agit de la phrase 3 (chère / dure) dont la progression évaluée par l'écart réduit donne une probabilité de 0,07 en 6e année et de 0,09 en 2e secondaire, de la phrase à 13 (fier / supérieur) qui montre un accroissement probable à 0,08. Encore une fois, la progression réelle ne touche que l'accord des mots qui ne bénéficient pas de support oral et qui, dans trois cas sur quatre, ne présentent pas d'élément pronominal en contexte. Il faut souligner également que la progression n'atteint encore une fois aucun cas d'accord de participes passés terminés par -é (phrases 4, 7, 10, 14, 15), même si le taux de double réussite (++) est très bas pour les phrases 7 et 10.

En définitive, les élèves font preuve d'un niveau de réussite qui croît très sensiblement avec leur scolarité; cependant, ni les types d'accords ni les éléments contextuels de soutien aux accords ne permettent de distinguer les uns des autres les divers sous-groupes, si ce n'est, chez les élèves de 2e secondaire, une meilleure réussite de la relation O + P et des accords soutenus par la présence contextuelle d'un pronom.

c) La variable "milieux"

Tous les élèves qui ont collaboré à cette expérience proviennent de la ville de Sherbrooke; mais les uns sont considérés comme vivant dans un milieu favorisé et les autres appartenant à un milieu défavorisé. Le premier groupe représente 53,12% (68/128) et le second en constitue 46,88% (60/128). Sans autre préambule, voici maintenant les résultats de chaque groupe à chacune des 16 phrases du prétest et du post-test.

Résultats aux prétest et post-test
selon la variable "milieux"

mil. / items	+ +		- -		+ -		- +		Σ
	D	F	D	F	D	F	D	F	
1	46	60	3	3	6	1	5	4	128
2	45	57	6	3	4	5	5	3	128
3	31	21	8	16	7	13	14	18	128
4	44	51	6	3	9	10	1	4	128
5	6	16	37	30	6	13	11	9	128
6	19	29	15	16	4	6	22	17	128
7	8	20	36	26	5	13	11	9	128
8	45	53	5	2	8	11	2	2	128
9	35	44	6	8	9	8	10	8	128
10	8	21	28	28	14	6	10	13	128
11	35	42	11	13	10	7	4	6	128
12	48	58	2	1	5	6	5	3	128
13	39	46	6	5	5	5	10	12	128
14	41	51	5	4	9	9	5	4	128
15	39	46	9	9	6	6	6	7	128
16	20	26	17	13	4	8	19	21	128

Les effectifs de double réussite du précédent tableau totalisent 507 chez les défavorisés et 641 chez les favorisés. Compte tenu de la proportion des élèves de chaque groupe, on obtient une distribution théorique de 539 pour les premiers et de 609 pour les seconds. L'application du test de Pearson à ces effectifs n'indique pas de différence significative (ΣX^2=3,58 pour 1 d.d.l), même si l'écart positif concerne les favorisés.

Cette similitude globale peut quand même laisser place à des comportements caractéristiques de l'un ou l'autre groupe selon le type d'accords contextuels en ce qui a trait aux cas de double réussite (++). Pour le déterminer, il suffit de comparer les résultats ++ de chaque groupe pour les phrases 1 à 14, c'est-à-dire celles qui impliquent l'accord d'un seul terme.

Les accords réussis répartis selon
le type pour la variable "milieux"

milieux / types	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		χ^2
	D	F		D	F	D	F	D	F	
S ⟶A	176	212	388	171	217	+ 5	- 5	0,15	0,12	0,27
O ⟶A	141	163	304	134	170	+ 7	- 7	0,37	0,29	0,66
O ⟶P	57	101	158	70	88	- 13	+ 13	2,41	1,92	4,33
S ⟶P	76	93	169	75	94	+ 1	- 1	0,01	0,01	0,02
Σ	450	569	1 019	450	569	0	0	2,94	2,34	5,28

Les distributions réelles et théoriques ne s'éloignent guère, témoin la ΣX^2 de 5,28 obtenue à 3 d.d.l. Seul un écart important pour les accords O→P distingue les deux groupes: les favorisés surmontent nettement mieux les difficultés inhérentes à ces types d'accords que les défavorisés.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la réussite des accords de l'écrit répartis selon le support contextuel qu'apporte la présence d'un pronom ou celle d'une variation orale. Dans chaque cas, les effectifs de trois phrases seulement apparaissent dans le tableau qui suit (voir p. 58).

Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "milieux"

milieux / é.c.	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		χ^2
	D	F		D	F	D	F	D	F	
+ P + O	128	155	283	125	158	+ 3	- 3	0,07	0,06	0,13
- P - O	78	88	166	73	93	+ 5	- 5	0,34	0,27	0,61
+ P - O	72	106	178	78	100	- 6	+ 6	0,46	0,36	0,82
- P + O	96	127	223	98	125	- 2	+ 2	0,04	0,03	0,07
Σ	374	476	850	374	476	0	0	0,91	0,72	1,63

Un effectif réel qui suit de très près la distribution théorique. Impossible donc de déceler une influence attribuable aux éléments contextuels susceptible de caractériser les élèves selon la "qualité" de leur milieu de vie. Certes, l'hypothèse nulle n'est jamais démontrée, mais les deux groupes présentent une homogénéité de comportement très élevée.

Reste à établir si les défavorisés et les favorisés font montre d'un progrès semblable du prétest au post-test et si ce progrès éventuel concerne les mêmes phrases. En appliquant à nos données la formule que propose McNemar pour le calcul de l'écart réduit (z), nous établissons si une telle progression s'est réalisée au cours du mois qui a séparé la passation du prétest et du post-test. Voici tous les cas où une progression significative a été enregistrée.

Cas de progression significative selon les "milieux"

Contextes	Var.	Progression	z	Probabilité
Phrase 6 : O → A				
prétest: noire post-test: meilleure	D	$\frac{22 - 4}{\sqrt{22 + 4}}$	3,53	0,0002
	F	$\frac{17 - 6}{\sqrt{17 + 6}}$	2,29	0,011
Phrase 16 : S → P S → A				
prétest: restée froide	D	$\frac{19 - 4}{\sqrt{19 + 4}}$	3,13	0,0009
post-test: repartie contente	F	$\frac{21 - 8}{\sqrt{21 + 8}}$	2,41	0,008

Il serait presque possible d'ajouter à ces deux contextes celui de la phrase 3 (chère/dure) où l'écart réduit de 1,49 correspond à une probabilité de 0,07 très voisine du seuil de signification et celui de la phrase 10 (gagné/remporté) dont l'écart réduit de 1,38 indique qu'une telle progression n'a que 8 chances sur 100 de se produire. Ce dernier contexte est d'ailleurs le seul pour lequel on enregistre un progrès relatif à une forme-mot terminée par -é.

En définitive, cette expérience n'a guère fait ressortir de différences imputables au milieu de vie de l'enfant, ni au niveau global, ni par rapport aux éléments contextuels liés à la présence d'un pronom ou d'une variation orale, ni en ce qui a trait à la progression car les deux groupes le font de façon significative pour les mêmes phrases. Seuls les contextes impliquant une relation O → P sont mieux réussis par les élèves appartenant au milieu dit favorisé.

d) La variable "résultats scolaires"

Selon leurs résultats scolaires, les 128 enfants qui ont vécu l'expérience se répartissent ainsi:

$1^{er}/5^{e}$	23	0,180
$2^{e}/5^{e}$	22	0,171
$3^{e}/5^{e}$	29	0,227
$4^{e}/5^{e}$	25	0,195
$5^{e}/5^{e}$	29	0,227
	128	1,000

Voici les résultats généraux obtenus par chaque sous-groupe pour les 16 phrases du prétest et du post-test. Grâce à ces données, nous essaierons par la suite de dégager les caractéristiques de chaque sous-groupe.

Résultats aux prétest et post-test
selon la variable "résultats scolaires"

Se / Items	+ +					- -					+ -					- +					Σ
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	22	21	24	20	19	0	0	0	1	4	0	1	2	2	3	1	0	3	2	3	128
2	23	21	24	17	17	0	0	0	3	6	0	1	3	3	2	0	0	2	2	4	128
3	12	12	15	6	7	0	2	5	7	10	3	3	4	5	5	8	5	5	7	7	128
4	21	19	23	17	15	0	1	2	2	4	2	1	1	6	9	0	1	3	0	1	128
5	3	3	5	7	4	15	14	14	11	13	4	2	4	4	5	1	3	6	3	7	128
6	13	11	9	7	8	1	3	7	9	11	2	2	2	2	2	7	6	11	7	8	128
7	8	6	6	5	3	7	8	13	16	18	4	4	4	5	5	4	4	6	1	5	128
8	19	18	23	18	20	1	0	0	3	3	3	4	4	4	4	0	0	2	0	2	128
9	15	17	21	12	14	0	1	2	4	6	4	1	3	6	4	4	3	3	3	5	128
10	3	6	5	6	9	14	14	13	8	7	4	0	5	7	4	2	2	6	4	9	128
11	18	19	20	10	10	1	1	3	11	8	1	0	4	4	8	3	2	2	0	3	128
12	20	21	24	19	22	0	0	1	1	1	2	1	2	1	5	1	0	2	4	1	128
13	20	19	19	14	13	0	1	0	1	9	0	0	3	4	3	3	2	7	6	4	128
14	23	18	21	11	19	0	0	1	3	4	0	4	3	7	4	0	0	4	4	2	128
15	16	17	20	14	16	0	2	4	4	10	4	2	1	3	2	3	1	4	4	1	128
16	10	12	13	6	5	2	3	7	5	13	4	2	1	3	2	7	5	8	11	9	128

Tels qu'ils apparaissent dans ce tableau ces résultats ne signifient pas grand-chose; mais en comparant les cinquièmes entre eux selon les cas de double réussite (++), il est déjà possible d'identifier une certaine différence. L'effectif théorique tient compte du nombre d'élèves par cinquième.

	ER	ETH	Écarts	X^2
$1^{er}/5^e$	246	206	+ 40	7,77
$2^e/5^e$	240	196	+ 44	9,88
$3^e/5^e$	272	261	+ 11	0,46
$4^e/5^e$	189	224	- 35	5,47
$5^e/5^e$	201	261	- 60	13,80
	1 148	1 148		37,38

Cette ΣX^2 pourrait se passer de commentaires tellement les caractéristiques ressortent de façon claire: les élèves des deux premiers cinquièmes présentent un taux excédentaire semblable de réussite et ceux des deux derniers cinquièmes obtiennent un taux de réussite fort déficitaire. Autrement dit, il existe une corrélation très élevée entre le rendement scolaire et la réussite aux prétest et post-test que nous avons présentés aux élèves.

Comme nous l'avons fait pour les autres variables, voyons maintenant l'effet des types d'accords sur la réussite des élèves répartis selon le rendement scolaire. Les résultats ci-dessous proviennent des 14 premières phrases des textes; ceci laisse de côté les phrases 15 et 16 qui présentent des cas de double accord.

Accords réussis répartis selon le type
pour la variable "résultats scolaires"

Se / items	E R					Σ	E T H					x^2
	1er	2e	3e	4e	5e		1er	2e	3e	4e	5e	
S ⟶ A	84	80	90	67	67	388	84	80	91	64	69	0,21
O ⟶ A	66	62	71	51	54	304	66	63	71	50	54	0,04
O ⟶ P	30	32	37	30	29	158	34	33	37	26	28	1,15
S ⟶ P	41	37	41	21	29	169	37	35	40	29	28	2,82
Σ	221	211	239	169	179	1 019	221	211	239	169	179	4,22

En tenant compte des conclusions précédentes, on peut voir à l'aide de ce tableau que les élèves, qu'ils soient forts ou faibles, obtiennent des résultats comparables pour chacun des types d'accords. Le taux de réussite suit le taux de difficulté inhérent à chaque contexte. En fait, les fluctuations de la réussite semblent demeurer constamment parallèles d'un cinquième à l'autre.

Ce parallélisme se retrouve-t-il en ce qui a trait à l'impact des éléments contextuels sur la réussite des accords. L'analyse des résultats compilés selon la présence ou l'absence contextuelle d'un pronom ou d'un support relié à une variation orale va permettre de le déterminer (voir p. 58).

Accords réussis répartis selon les éléments
contextuels pour la variable "résultats scolaires"

Se / é.c.	E R					Σ	E T H					x^2
	1er	2e	3e	4e	5e		1er	2e	3e	4e	5e	
+ P + O	54	56	68	49	56	283	60	58	66	49	50	1,45
- P - O	35	37	39	26	29	166	35	34	39	29	29	0,34
+ P - O	44	38	39	29	28	178	37	36	41	32	32	2,06
- P + O	46	43	52	44	38	223	47	46	52	38	40	1,27
Σ	179	174	198	148	151	850	179	174	198	148	151	5,12

Encore une fois, les indices contextuels semblent influencer la réussite des accords dans les mêmes proportions pour tous les élèves et cela, peu importe leur rendement scolaire habituel. En fait, les cas sans indices contextuels $\binom{-P}{-O}$ font baisser le taux de réussite des élèves de chaque sous-groupe (cinquième) et la présence de tels indices les aide tous de façon assez équivalente.

Cas de progression significative selon les "résultats scolaires"

Contextes	Var.	Progression	z	Probabilité
Phrase 6: O → A				
prétest: noire post-test: meilleure	$1^{er}/5^{e}$	$\frac{(7-2)-1}{\sqrt{7+2}}$	1,33	0,009
	$2^{e}/5^{e}$	$\frac{(6-2)-1}{\sqrt{6+2}}$	1,06	0,14
	$3^{e}/5^{e}$	$\frac{(11-2)-1}{\sqrt{11+2}}$	2,22	0,01
	$4^{e}/5^{e}$	$\frac{(7-2)-1}{\sqrt{7+2}}$	1,33	0,09
	$5^{e}/5^{e}$	$\frac{(8-2)-1}{\sqrt{8+2}}$	1,58	0,05
Phrase 16: S → P S → A				
prétest: restée froide	$1^{er}/5^{e}$	$\frac{(7-4)-1}{\sqrt{7+4}}$	0,60	0,27
	$2^{e}/5^{e}$	$\frac{(5-2)-1}{\sqrt{5+2}}$	0,76	0,22
post-test: repartie contente	$3^{e}/5^{e}$	$\frac{(8-1)-1}{\sqrt{8+1}}$	2,00	0,02
	$4^{e}/5^{e}$	$\frac{(11-3)-1}{\sqrt{11+3}}$	1,87	0,03
	$5^{e}/5^{e}$	$\frac{(9-2)-1}{\sqrt{9+2}}$	1,81	0,03

Il s'agit là des deux seules phrases où on a relevé une progression significative entre le prétest et le post-test. Toutefois, il importe de noter que cette progression ne s'est pas produite chez les élèves de tous les cinquièmes. De fait, seuls ceux des 3^{e}, 4^{e} et 5^{e} cinquièmes ont fait des progrès significatifs entre les deux tests. Cela peut vouloir dire que la sensibilisation à laquelle cette expérience a donné lieu leur a permis de devenir plus conscients des relations entre les mots et de tenir compte davantage des éléments contextuels au moment où ils ont à réaliser de tels accords; cela peut signifier également que les élèves plus forts n'ont pas été ébranlés dans leur comportement traditionnel: continuant de faire comme ils faisaient, ils sont restés les meilleurs mais n'ont pas progressé.

CONCLUSION

Tels sont les fruits qu'a produits cette expérience consacrée au développement de l'orthographe grammaticale à l'aide des divers éléments contextuels susceptibles d'influencer l'élève dans sa maîtrise des relations orthographiques situées à distance. Pour les identifier, nous nous sommes d'abord attardés à décrire les accords, à distinguer les donneurs et les receveurs des caractéristiques de genre et de nombre ou de nombre et de personne; nous avons ensuite cerné les éléments qui, situés dans leur entourage, servent d'indices et de soutiens oraux ou oraux et écrits à ces accords. Parmi ces indices utiles au scripteur prennent place en particulier les mots porteurs d'une variation orale et les termes redoublés ou simplement repris en contexte par un pronom.

De façon à vérifier l'impact plus ou moins grand de ces supports contextuels, nous avons conçu une expérience générale d'utilisation et élaboré un instrument de mesure destiné à évaluer la situation avant toute intervention pédagogique. Après avoir identifié et retenu 128 élèves qui se répartissent selon leur appartenance sexuelle, selon trois niveaux de scolarité, selon leurs résultats scolaires et selon leurs milieux socio-économiques, nous leur avons fait passer ce test d'évaluation. Ensuite, nous sommes intervenus auprès d'eux afin de les amener à tenir compte davantage des éléments contextuels susceptibles de leur faciliter l'établissement des accords. Malgré sa brièveté, cette intervention s'est déroulée en cinq étapes, les mêmes pour tous les groupes d'élèves. Les élèves ont ensuite disposé d'un mois pour utiliser ou non, à leur guise, les moyens promus au cours de l'intervention pédagogique. Après ce laps de temps, ils ont subi un second test présentant au jugé un niveau de difficulté semblable à celui du premier. Nous employons à dessein l'expression "au jugé", car ces tests non standardisés présentent à certains items des écarts relativement importants selon ce qu'il nous a été donné de constater par la suite.

Les expériences menées auprès des étudiants ont donné lieu à une analyse assez rigoureuse faite au moyen de tests statistiques d'usage courant qui nous ont permis de caractériser les sous-groupes d'élèves entre eux. Cela a permis d'établir que l'habileté à pronominaliser croît de façon impressionnante avec l'âge et que, à cet égard, le niveau de performance des élèves varie grandement selon les implications contextuelles (remplacement d'un terme par un pronom ayant la même fonction, substitution d'un terme par un pronom ayant une fonction différente, pronominalisation de plusieurs termes, etc.); à ce sujet, il reste, même en 2^{e} secondaire, beaucoup de place pour des acquisitions spécifiques. L'observation des résultats généraux a aussi fait ressortir que, en plus de la pronominalisation et du support oral, d'autres éléments contextuels influencent les accords à distance: on relève en particulier la fréquence d'utilisation d'un terme, le fait que l'accord se fasse au masculin singulier c'est-à-dire selon le mode "premier" d'apprentissage d'un mot, la proximité plus ou moins grande de deux termes placés en relation à distance, le type même d'accord – pour la relation $\underline{O \rightarrow P}$, le double échec s'avère supérieur à la double réussite. Le tout a permis de classer les contextes du plus facile au plus difficile relativement au support contextuel destiné à faciliter l'établissement exact des accords.

Cela étant fait, nous avons procédé à l'étude des accords réussis et échoués selon les contextes et selon les variables, étude complétée par un examen du progrès accompli par les élèves au cours du mois séparant la passation du prétest et celle du post-test. Aucune caractéristique significative n'est ressortie de la comparaison des élèves faite selon leur groupe d'appartenance sexuelle et il en a été presque ainsi de leur regroupement selon leur milieu socio-économique où seule la relation $\underline{O \rightarrow P}$ réussie est venue caractériser les favorisés au détriment du groupe des moins favorisés. Par contre, il fallait s'y attendre, la scolarisation influence grandement la réussite des accords à distance dont la plupart obtiennent cependant un taux

de succès très élevé dès la 6^{e} année: ceci laisse seulement quelques contextes où le progrès se produit surtout à partir de la 6^{e} année ou encore d'une façon régulière entre les trois niveaux. De semblables différences sont ressorties de l'examen des données réparties selon les résultats scolaires: un décalage constant entre chacun des cinquièmes et un taux de double réussite plus élevé pour les accords avec soutien pronominal mais sans support oral. Cette étape a fait voir, entre autres, qu'un enseignement pas fait (personne ou presque n'enseigne la relation O→A) débouche sur un taux de réussite supérieur à celui d'un enseignement mal fait (l'accord du participe passé de type O→P).

En parallèle à l'analyse que l'on vient de rappeler, nous avons tenté de cerner le progrès accompli par les élèves au cours du mois séparant la passation du prétest et celle du post-test. Malgré le cours laps de temps entre ces deux moments, l'intervention pédagogique a donné lieu, dans certains cas (phrases 6, 13 et 16) et pour l'ensemble des variables à une amélioration très significative. Bien sûr, ce progrès ne s'est produit qu'à certaines conditions qui se rejoignent les unes les autres: un faible taux de réussite au prétest ne se produit que pour des accords sans support oral; un taux de réussite significativement supérieur nécessite au post-test la mise en contexte d'un terme ayant les mêmes caractéristiques (fréquence d'utilisation comparable, absence de soutien oral, etc.).

En définitive, on peut avoir l'impression que, par rapport au progrès accompli entre les deux tests, l'expérience n'est guère concluante: trois phrases sur seize, c'est peu; mais si on enlève les énoncés trop faciles (hautement réussis) pour lesquels il ne pouvait y avoir de progrès significatifs et les contextes 4 et 8, en particulier, ou le terme du post-test n'est pas assez fréquent, si on tient compte du bref intervalle qui a séparé les deux tests de même que du peu de temps (une heure et demie) consacré à l'intervention pédagogique, on peut conclure au contraire qu'il s'agit là d'une expérience valable, susceptible de contribuer à la mise au point d'expériences encore plus perfectionnées.

BIBLIOGRAPHIE

ANIS, J. (1981). "Écrit/Oral: discordances, autonomies, transpositions", dans Études de linguistique appliquée, no 42, Paris, Didier, p. 7-22.

BRONCKART, J.P. et al. (1979). "Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire" dans Études de linguistique appliquée, no 34, Paris, Didier, p. 15 à 34.

CHÂTILLON, G. (1977). Statistique en sciences humaines (5e édition). Trois-Rivières, Les éditions SMG, 482 pages.

CHERVEL, A. (1977). ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Paris, Payot, 306 pages.

DELESALLE, S. et AESCHIMANN, J. (1975). La grammaire à l'école élémentaire. Paris, Larousse, 134 pages.

DUBOIS, J. (1965). Grammaire structurale du français: nom et pronom. Paris, Larousse, 189 pages.

DUBOIS, J. (1967). Grammaire structurale du français: le verbe. Paris, Larousse, 223 pages.

EDWARDS, A.L. (1972). Experimental design in psychological research (4th edition). New York, Holt, Rinehart et Winston Inc. 475 pages.

MELEUC, S. (1981). "Grammaire et savoir écrire" dans Études de linguistique appliquée, no 44, Paris, Didier, p. 23 à 39.

MULLER, Ch. (1968). Initiation à la statistique linguistique. Paris, Larousse, 250 pages.

PEYTARD, J. et E. GENOUVRIER (1971). Linguistique et enseignement du français. Paris, Larousse, 288 pages.

RIGAULT, A. (1971). "Les marques du genre" dans La grammaire du français parlé. Paris, Hachette, p. 79-91.

ROULET, E. (1972). Théories grammaticales; descriptions et enseignements des langues. Bruxelles, Nathan, 125 pages.

ROY, G.-R. (1976). Contribution à l'analyse du syntagme verbal: étude morpho-syntaxique et statistique des coverbes. Québec/Paris, PUL/Klincksieck, 304 pages.

ROY, G.-R. (1978). Genre et nombre: étude théorique. Montréal, Université de Montréal, 240 pages dactylographiées. Synthèse publiée dans Qu'est-ce que la langue? de Jacques Leclerc, Laval, Mondia, 1979, p. 64 à 72.

ROY, G.-R. (1981). Grammaire et enseignement de la grammaire. Sherbrooke, Université de Sherbrooke (ppmf), 180 pages dactylographiées.

ROY, G.-R. et M. de LORIMIER (1981). Vers la maîtrise du français (FR 08). Laval, éditions FM, 224 pages.

ROY, G.-R. (1983). "Grammaire et besoins du scripteur", dans Liaisons, vol. 7, no 2, Montréal, Université de Montréal, p. 24 à 28.

ROY, L. et N. RAYMOND (1980). "Une expérience de communication écrite au primaire", dans Liaisons, vol. 4, no 5, Montréal, Université de Montréal, p. 6 et 7.

SÉGUIN, H. (1973). "Le genre des adjectifs en français" dans La grammaire du français parlé. Paris, Larousse, p. 52 à 74.

ANNEXE I

Nom: _____

Sexe ☐ F ☐ M

Âge ☐ m ☐

Niveau ☐ $\bar{x}$ ☐

Tu es sur la planète Mars. Tu es en train d'ouvrir une boîte de conserve avec un ouvre-boîte.

Un Martien passe, s'arrête. Il ne semble pas comprendre ce que tu fais. Il ne connaît pas ça une boîte de conserve, ni un ouvre-boîte. Il veut savoir à quoi ça sert.

Tu le lui expliques, par écrit. Par écrit, car au cours de ses nombreux voyages sur Terre, il a appris à lire le français mais il ne le parle pas.

Fiche 1 | Lis le texte suivant.

Un livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" entre dans un nouveau magasin. Le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" veut savoir où le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" doit placer les articles de sport. Le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" ne voit pas les nouveaux propriétaires. Le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" cherche les nouveaux propriétaires et le livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" trouve les nouveaux propriétaires dans leur bureau, à l'arrière du magasin.

- Que remarques-tu dans ce texte?

- Réécris ce texte, à la suite de ton observation.

Fiche 2 | Lis le texte suivant.

Un livreur de la compagnie "Le Sport à son meilleur" entre dans un nouveau magasin. Il veut savoir où il doit placer les articles de sport. Il ne voit pas les nouveaux propriétaires. Il les cherche et il les trouve dans leur bureau, à l'arrière du magasin. Il leur demande:

- Où placez-vous cette tente?
- Cette tente, vous <u>la</u> placez près du bureau.

- Et ces skis?
- Ces skis, vous <u>les</u> placez près de la vitrine.

- Et ce canot?
- Ce canot, vous <u>le</u> placez à l'arrière.

Continue de la même façon pour cinq (5) autres articles de sport.

Sexe ☐ Nom: _____

Âge ☐

Niveau ☐

M. DuSport, journaliste sportif, veut travailler au journal "L'Équipe". Mais le patron lui passe 2 épreuves pour mesurer sa connaissance du français écrit. Peux-tu l'aider?

1re épreuve. - Le patron veut voir si le journaliste emploie les bons pronoms comme dans les exemples suivants.

Les nageurs attendent le signal du juge; ils le regardent.

Les nageurs attendent le signal du juge: il les fait attendre.

1. Paul et Pierre aiment nager; _____ vont à la piscine tous les jours.
2. J'ai bien attaché ma bicyclette; ainsi, _____ ne risque pas de tomber.
3. Ce nageur participe à cette course: il _____ remportera sûrement.
4. Pauline entre au magasin; _____ veut s'acheter des souliers de course.
5. Ce gardien de plage surveille les baigneurs; ceux-ci _____ respectent.
6. Pauline, championne de natation, visite ses parents; ils _____ félicitent de sa performance.
7. Ce pêcheur veut attraper des truites, mais _____ ne mordent pas à l'hameçon.
8. Paul ne respecte pas les règlements de baseball; il devrait _____ suivre pour mieux jouer.
9. Les spectateurs regardent la partie; _____ _____ suivent avec intérêt.
10. Lisette va voir ses parents; _____ _____ visite souvent.
11. Le capitaine dirige les joueurs de hockey; _____ _____ mènera à la victoire.
12. Ce coureur cycliste dépasse tous ses adversaires; _____ _____ suivront de près au fil d'arrivée.

Au verso pour la 2e épreuve.

2e épreuve.- Pour chaque phrase, M. DuSport doit choisir et écrire le mot correspondant à la bonne réponse.

1. Pauline choisit _____ son nouveau canot.
   a) brun b) brune c) bruns d) brunes
2. Avant la partie, ils étaient vraiment _____, nos joueurs.
   a) énervé b) énervée c) énervés d) énervées
3. Paul trouve trop _____ cette planche à roulettes.
   a) cher b) chère c) chers d) chères
4. Ces filles du village voisin reviennent _____ de leur randonnée à bicyclette.
   a) heureux b) heureuse c) heureuses
5. Les employés de la ville ont _____ cette piste de course.
   a) recouvert b) recouverte c) recouverts d) recouvertes
6. Lisette et Paul la veulent _____, leur nouvelle chemise.
   a) noir b) noire c) noirs d) noires
7. Ces médailles, le vainqueur les a bien _____.
   a) mérité b) méritée c) mérités d) méritées
8. Sa course, on la juge trop _____.
   a) lent b) lente c) lents d) lentes
9. Ces filles, l'entraîneur les a _____ dans son équipe.
   a) pris b) prise c) prises
10. Notre équipe a _____ la partie.
    a) gagné b) gagnée c) gagnés d) gagnées
11. Les hirondelles, avec les beaux jours, elles sont _____ du Sud.
    a) revenu b) revenue c) revenus d) revenues
12. La première nageuse du groupe, elle revient _____ de son succès.
    a) content b) contente c) contents d) contentes
13. Ce champion de natation paraît _____ de ses médailles.
    a) fier b) fière c) fiers d) fières
14. Un ballon de l'école voisine est _____ dans notre cours.
    a) tombé b) tombée c) tombés d) tombées
15. Ces pêcheurs sont r_____ d_____ à la tombée du jour.
    a) rentré b) rentrée c) rentrés d) rentrées
    a) déçu b) déçue c) déçus d) déçues
16. L'eau des coureurs cyclistes était r_____ f_____ depuis le matin.
    a) resté b) restée c) restés d) restées
    a) froid b) froide c) froids d) froides

Nom: _____

Sexe ☐

Âge ☐

Niveau ☐

M. DuSport, journaliste sportif, veut travailler au journal "L'Équipe". Mais le patron lui passe 2 épreuves pour mesurer sa connaissance du français écrit. Peux-tu l'aider?

1re épreuve. - Le patron veut voir si le journaliste emploie les bons pronoms comme dans les exemples suivants.

Les nageurs attendent le signal du juge; ils le regardent.

Les nageurs attendent le signal du juge: il les fait attendre.

1. Paul et Pierre aiment nager; _____ vont à la piscine tous les jours.
2. J'ai bien attaché ma bicyclette; ainsi, _____ ne risque pas de tomber.
3. Ce nageur participe à cette course: il _____ remportera sûrement.
4. Pauline entre au magasin; _____ veut s'acheter des souliers de course.
5. Ce gardien de plage surveille les baigneurs; ceux-ci _____ respectent.
6. Pauline, championne de natation, visite ses parents; ils _____ félicitent de sa performance.
7. Ce pêcheur veut attraper des truites, mais _____ ne mordent pas à l'hameçon.
8. Paul ne respecte pas les règlements de baseball; il devrait _____ suivre pour mieux jouer.
9. Les spectateurs regardent la partie; _____ _____ suivent avec intérêt.
10. Lisette va voir ses parents; _____ _____ visite souvent.
11. Le capitaine dirige les joueurs de hockey; _____ _____ mènera à la victoire.
12. Ce coureur cycliste dépasse tous ses adversaires; _____ _____ suivront de près au fil d'arrivée.

Au verso pour la 2e épreuve.

2e épreuve.- Pour chaque phrase, M. DuSport doit choisir et écrire le mot correspondant à la bonne réponse.

1. Lisette essaie de placer très _____ le filet de badminton.
   a) droit b) droite c) droits d) droites
2. Après la course, ils étaient bien _____, les garçons.
   a) fatigué b) fatiguée c) fatigués d) fatiguées
3. Pierre trouve trop _____ cette balle de tennis.
   a) dur b) dure c) durs d) dures
4. Ces filles de 6e année espèrent finir _____ à la course du 400 mètres.
   a) premier b) première c) premiers d) premières
5. Les moniteurs de l'école de voile ont _____ la liste des règlements.
   a) écrit b) écrite c) écrits d) écrites
6. Marie et Pierre la trouvent _____ que les autres, cette nageuse.
   a) meilleur b) meilleure c) meilleurs d) meilleures
7. Les deux courses à relais, ce garçon les a _____.
   a) gagné b) gagnée c) gagnés d) gagnées
8. Sa performance, ce lanceur de disque la trouve_____.
   a) insuffisant b) insuffisante c) insuffisants d) insuffisantes
9. Ces deux nageuses, le moniteur les a _____ dans notre équipe.
   a) mis b) mise c) mises
10. Notre école a _____ les compétitions régionales.
    a) remporté b) remportée c) remportés d) remportées
11. Les pelouses, avec cette pluie, elles sont _____ très vertes.
    a) devenu b) devenue c) devenus d) devenues
12. Cette gagnante de saut en longueur, elle paraît _____ de son succès.
    a) heureux b) heureuse c) heureuses
13. Ce lanceur de balle-molle paraît _____ aux autres.
    a) supérieur b) supérieure c) supérieurs d) supérieures
14. Le nouveau terrain de jeux de la ville est _____ depuis deux jours.
    a) terminé b) terminée c) terminés d) terminées
15. Ces garçons sont p_____ d_____ de leurs performances.
    a) parti b) partie c) partis d) parties
    a) déçu b) déçue c) déçus d) déçues
16. La mère de ces deux garçons est r_____ c_____ de leurs résultats
    a) reparti b) repartie c) repartis d) reparties
    a) content b) contente c) contents d) contentes

ANNEXE II

Voici comment reconstituer le matériel laissé en classe suite à l'expérimentation. Ce matériel comprend quatre paires d'histoires suivies chacune de la même consigne.

1. Matériel nécessaire

a) 4 cartons de 43 cm sur 90 cm.
b) Les paires d'histoires données de la page 97 et 104.
c) Les phrases suivantes relatives à chaque paire d'histoires.

1re paire (p. 97-98)

1. La première nageuse du groupe, elle revient _____ de son succès.
   a) content b) contente c) contents d) contentes
2. Ces filles du village voisin reviennent _____ de leur randonnée.
   a) heureux b) heureuse c) heureuses

2e paire (p. 99-100)

1. Paul trouve trop _____ cette planche à roulettes.
   a) cher b) chère c) chers d) chères
2. Lisette et Paul la veulent _____, leur nouvelle chemise.
   a) noir b) noire c) noirs d) noires

3e paire (p. 101-102)

1. Ces pêcheurs de Montréal, ils sont _____ déçus de leur pêche.
   a) rentré b) rentrée c) rentrés d) rentrées
2. L'eau des coureurs cyclistes était _____ froide depuis le matin.
   a) resté b) restée c) restés d) restées

4e paire (p. 103-104)

1. Ces filles, l'entraîneur les a _____ dans son équipe.
   a) pris b) prise c) prises

2. Les employés de la ville ont _____ cette piste de course.
   a) recouvert b) recouverte c) recouverts d) recouvertes

2. Montage des cartons

- Sur chaque carton de 43 cm sur 90 cm, disposer côte à côte à 5 cm du haut une paire d'histoires.

- Identifier ensuite chaque histoire comme 1re histoire et 2e histoire.

- Sous chaque paire d'histoires, tracer un rectangle de 80 cm sur 5 cm et y inscrire la consigne suivante à exécuter.

  "Fais comme Luc. Pour les phrases suivantes, est-ce comme dans la 1re histoire ou comme dans la 2e histoire?"

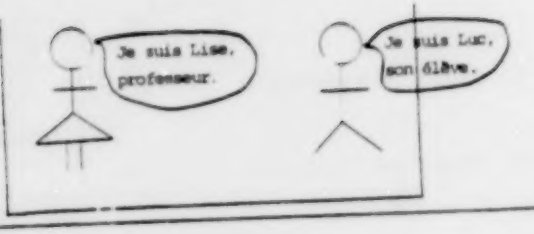
- Transcrire sous le rectangle les deux phrases données en 1 pour chaque paire d'histoires.

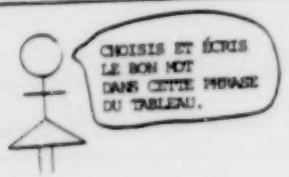
Voici les personnages →

et

cette histoire

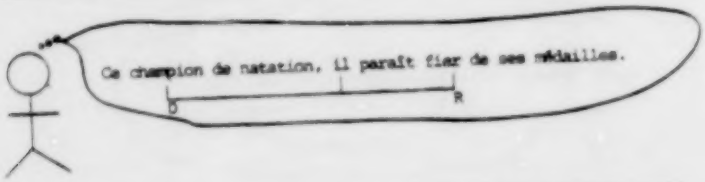
↓

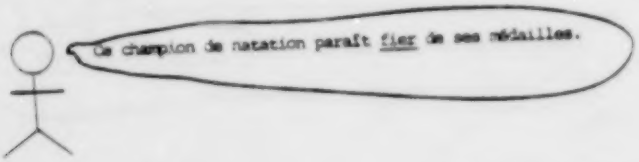


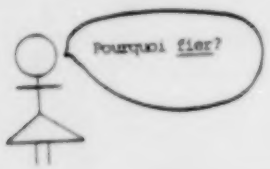


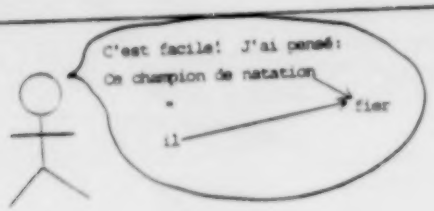
Ce champion de natation paraît _____ de ses médailles.

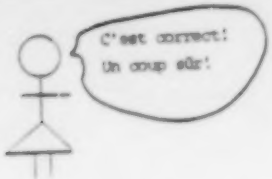
a) fier b) fière c) fiers d) fières





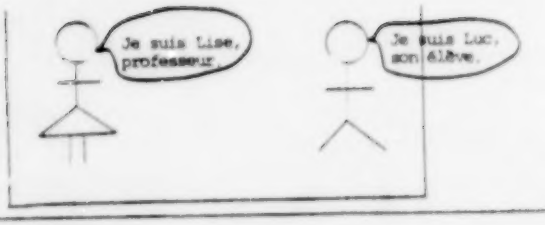


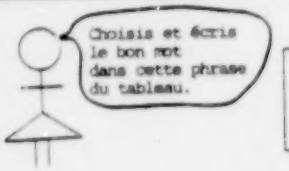




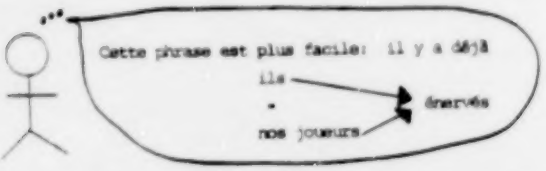
Fin

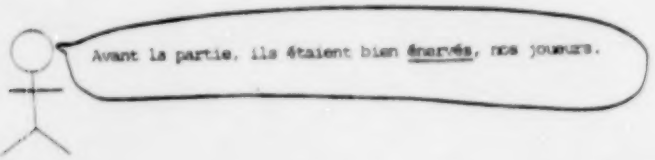
Les mêmes personnages →
et
une deuxième histoire

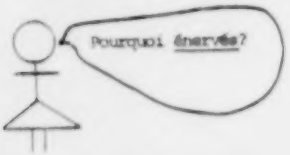


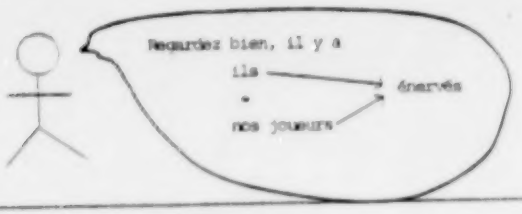


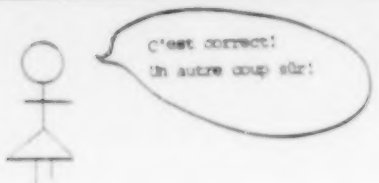
Avant la partie, ils étaient bien _____, nos joueurs.
a) énervé b) énervés c) énervés d) énervées



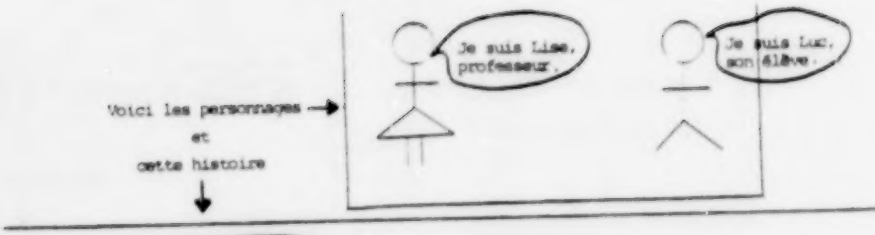


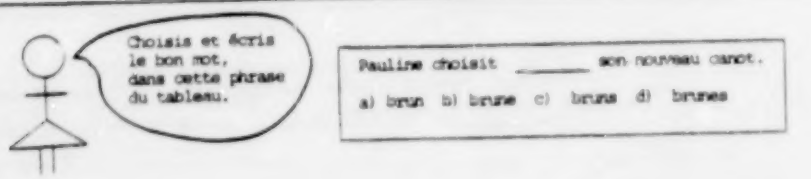


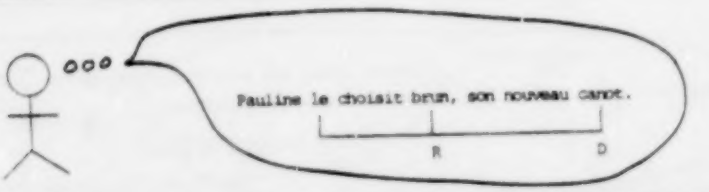


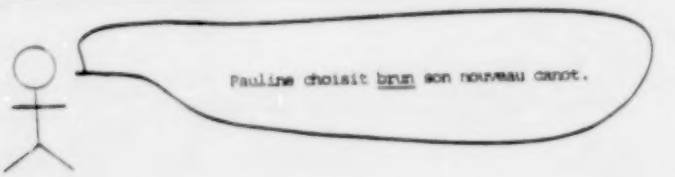


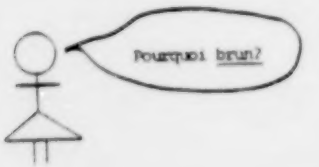
Fin

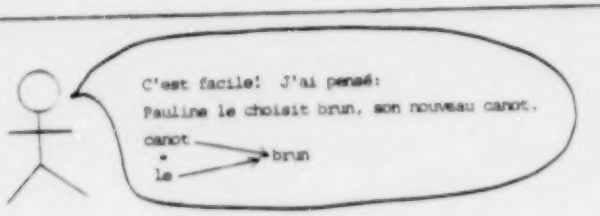

Voici les personnages
et
cette histoire
Je suis Lise, professeur.
Je suis Luc, son élève.

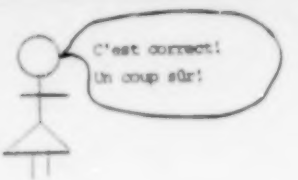

Choisis et écris le bon mot, dans cette phrase du tableau.
Pauline choisit _____ son nouveau canot.
a) brun b) brune c) bruns d) brunes


Pauline le choisit brun, son nouveau canot.
R
D

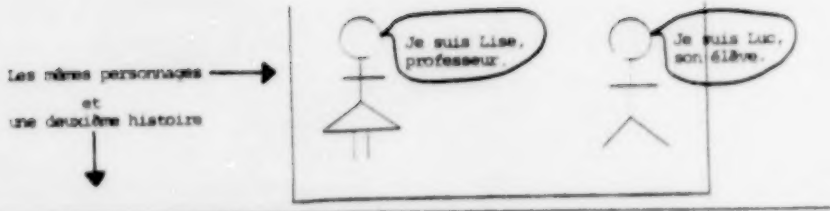

Pauline choisit brun son nouveau canot.

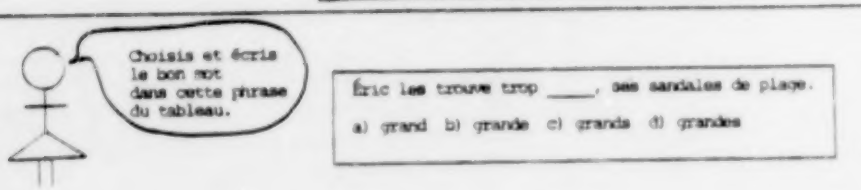

Pourquoi brun?

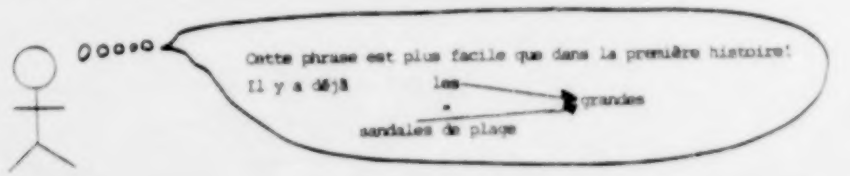

C'est facile! J'ai pensé:
Pauline le choisit brun, son nouveau canot.
canot
le
brun

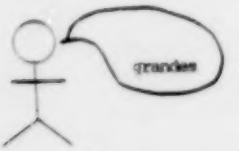

C'est correct!
Un coup sûr!

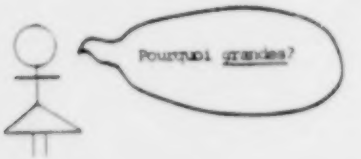
Fin

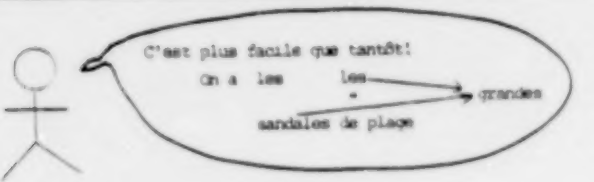

Les mêmes personnages
et
une deuxième histoire
Je suis Lise, professeure.
Je suis Luc, son élève.

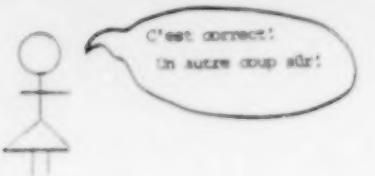

Choisis et écris le bon mot dans cette phrase du tableau.
Éric les trouve trop ____, ses sandales de plage.
a) grand b) grande c) grands d) grandes


Cette phrase est plus facile que dans la première histoire!
Il y a déjà
les
=
sandales de plage
grandes


grandes


Pourquoi grandes?


C'est plus facile que tantôt!
On a les
les
=
sandales de plage
grandes

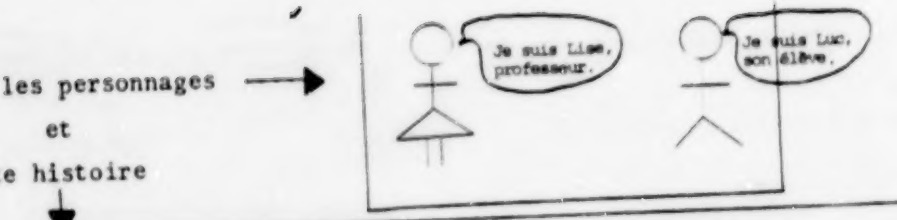

C'est correct!
Un autre coup sûr!

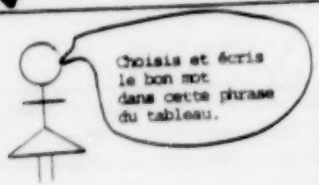
Fin

Voici les personnages

et

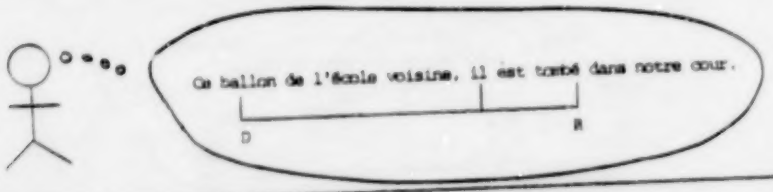
cette histoire

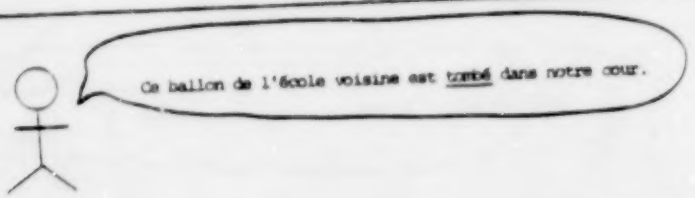


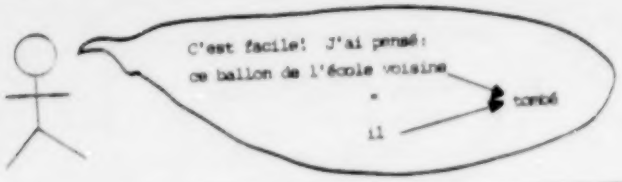


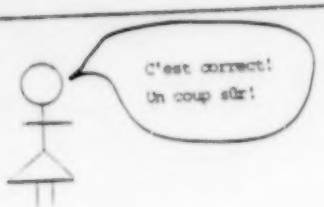
Ce ballon de l'école voisine est _____ dans notre cour.

a) tombé b) tombée c) tombés d) tombées



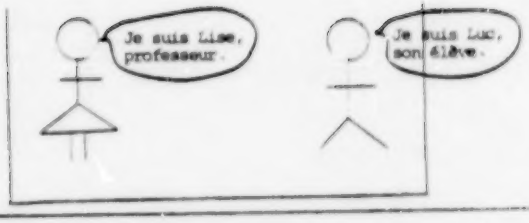


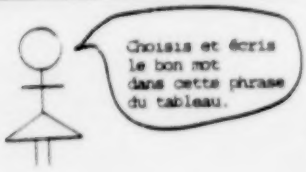




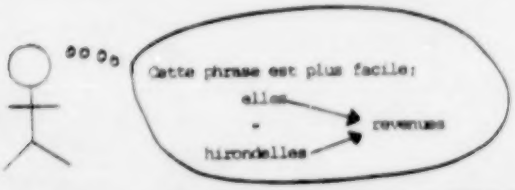
Fin

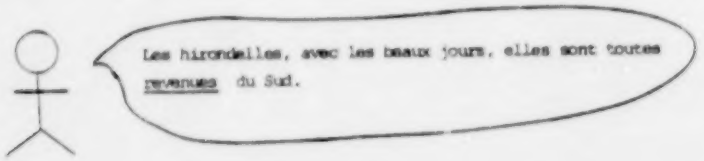
Les mêmes personnages →
et
une deuxième histoire
↓

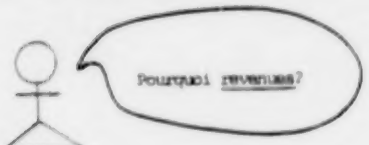


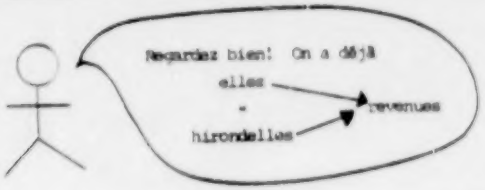


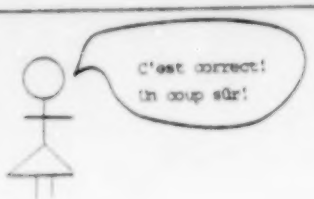
Les hirondelles, avec les beaux jours, elles sont toutes _____ du Sud.
a) revenu b) revenue c) revenus d) revenues





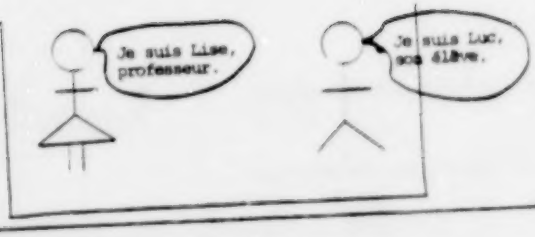


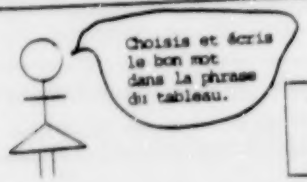




Fin

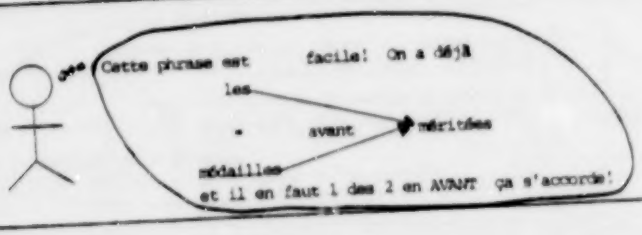
Voici les personnages → et cette histoire ↓

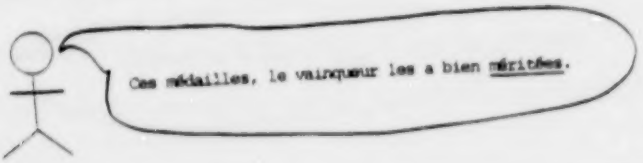


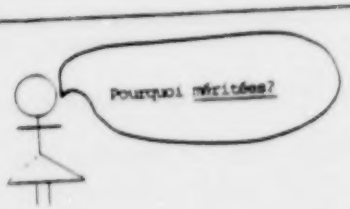


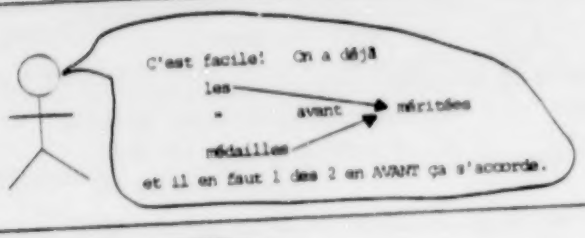
Ces médailles, le vainqueur les a bien _____.

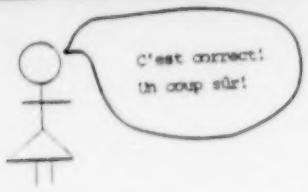
a) mérité b) méritée c) méritées d) méritées









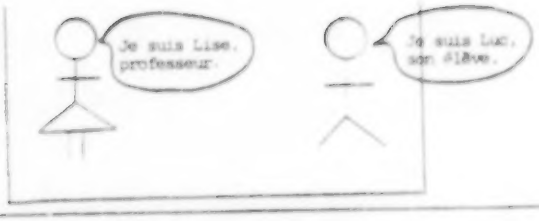


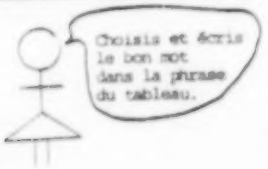
Fin

Les mêmes personnages

et

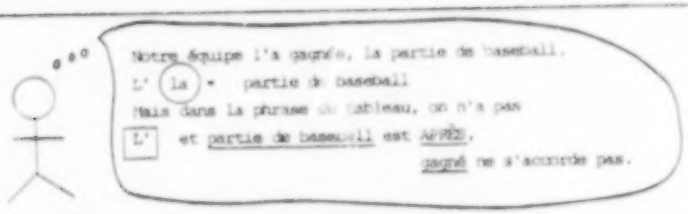
une deuxième histoire

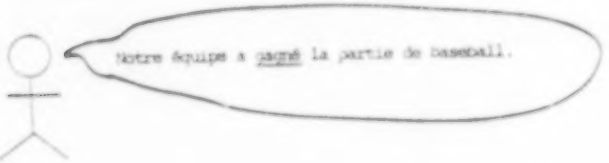


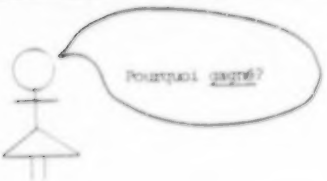


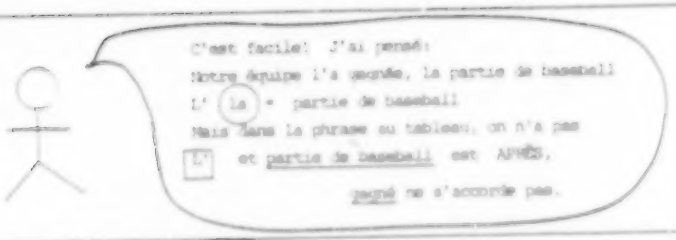
Notre équipe a _____ la partie de baseball.

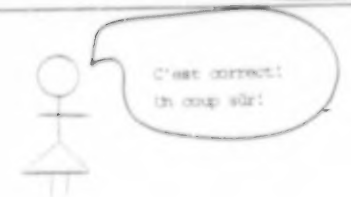
a) gagné b) gagnée c) gagnés d) gagnées


Notre équipe l'a gagnée, la partie de baseball.
L' (la) = partie de baseball
Mais dans la phrase du tableau, on n'a pas
L' et partie de baseball est APRÈS,
gagné ne s'accorde pas.






C'est facile! J'ai pensé:
Notre équipe l'a gagnée, la partie de baseball
L' (la) = partie de baseball
Mais dans la phrase du tableau, on n'a pas
L' et partie de baseball est APRÈS,
gagné ne s'accorde pas.



Fin

ANNEXE III

Liste des tableaux

- Occurrences d'apposition pronominale par fonction réparties selon les niveaux et les milieux 18
- Cas de variations orales et écrites 20
- Répartition des élèves selon les niveaux et les cinquièmes 25
- Exemple de répartition des résultats d'un groupe selon les cinquièmes 25
- La pronominalisation selon les niveaux scolaires 52
- Résultats combinés au prétest et au post-test 55
- Comportements selon les types d'accords 56
- Comportements selon les éléments contextuels 58
- Résultats aux prétest et post-test selon la variable "sexes" 60
- Les accords réussis répartis selon le type pour la variable "sexes" 61
- Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "sexes" 62
- Cas de progression significative selon la variable "sexes" 64
- Résultats aux prétest et post-test selon la variable "niveaux scolaires" 66
- Les accords réussis répartis selon le type pour la variable "niveaux scolaires" 68
- Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "niveaux scolaires" 69
- Cas de progression significative selon la variable "niveaux" 70
- Résultats aux prétest et post-test selon la variable "milieux" 71

- Les accords réussis répartis selon le type pour la variable "milieux" 72
- Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "milieux" 73
- Cas de progression significative selon les "milieux" 74
- Résultats aux prétest et post-test selon la variable "résultats scolaires" 75
- Accords réussis répartis selon le type pour la variable "résultats scolaires" 77
- Accords réussis répartis selon les éléments contextuels pour la variable "résultats scolaires" 77
- Cas de progression significative selon les "résultats scolaires" 78

PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maxim Bunt